

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TESE DOUTORAL

**ANÁLISE DE UM PROCESSO DE INOVAÇÃO EDUCATIVA NUMA ESCOLA
GAÚCHA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO INOVADOR**

ANTONIO SERAFIM PEREIRA

Santiago de Compostela, 2007

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TESE DOUTORAL

**ANÁLISE DE UM PROCESSO DE INOVAÇÃO EDUCATIVA NUMA ESCOLA
GAÚCHA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO INOVADOR**

Autor

ANTONIO SERAFIM PEREIRA

Diretora

Dr^a. BEATRIZ CEBREIRO LÓPEZ

Santiago de Compostela, 2007

Dra. Beatriz Cebreiro López, profesora do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, coma directora da Tese de Doutoramento realizada por D. Antonio Serafim Pereira e que leva o título de "ANÁLISE DUN PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA NUNHA ESCOLA GAUCHA: A INTERDISCIPLINARIEDADE COMO PRINCIPIO INNOVADOR" fai constar que este traballo reúne as condicións de rigor científico e as característica formais polo que ten o meu visto bo para defendelo como Tese Doctoral.

E para que así conste, o firmo en Santiago de Compostela a dieciséis de abril de dous mil sete

À MINHA MÃE QUE

JOSEFA
VIVEU PINA
CRIOU CAMINHOS
ENTRECRUZOU TODOS
QUALQUER MULHER
NÃO MULHER QUALQUER
INCLASSIFICÁVEL
ÍMPAR
SÍNTESE DAS
TRABALADORAS
SOBREVIVENTES
DE TODOS OS LOCAIS
DE TODOS OS MURAI
DE TODOS OS PENDORES
E...AMORES
REALÍSTICOS
DIVINAMENTE
INTEMPORAIS.

AOS MEUS NETOS: RYAN E SABINE

INTERDISCIPLINARES
EM POTENCIAL
CONTINUADORES DA VIDA
NAS SUAS NUANCES
CONFLITOS
E... AMORES.

MINHA GRATIDÃO

**AOS QUE ESTIVERAM PRÓXIMOS DE MIM NESTA OBRA, PELO DIÁLOGO,
AFETO E/OU LABOR, ESPECIALMENTE:**

- Instituto Estadual de Educação Marcílio dias e seus professores;
- Dr^a. Beatriz Cebreiro López;
- Viviann de Almeida Pereira;
- Nilza Rocha de Almeida;
- Everson Ney Hüttner Castro;
- Universidade de Santiago de Compostela – USC/Espanha;
- Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC/SC;
- Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APR – Aprovados

AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul

C. A. – Colégio de Aplicação

CAE – Centro de Atendimento ao Educando

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEASA – Centrais de Abastecimento do Rio Grande do Sul

CIC – Cartão de Identificação do Contribuinte do Imposto de Renda no Cadastro de Pessoas Físicas da Receita Federal

CPERS-Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMATER – Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

E – Entrada

EV/C – evasão/cancelamento

F – frequência

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente

IEEMD – Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

IP – Índice de preponderância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAT – matrícula

N – número

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PPP – Proposta Político-pedagógica

PT – Partido dos Trabalhadores

REP – reprovados

RS – Rio Grande do Sul

SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UGES – União Gaúcha de Estudantes Secundaristas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	72
Figura 2 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	76
Figura 3 – Esquema de categorias organizado a partir da análise preliminar .	149
Figura 4 – Esquema integrador de categorias	157
Figura 5 – Montagem ilustrativa da localização de Torres-RS	164
Figura 6 – Foto do prédio do Grupo Escolar Marcílio Dias, inaugurado em 1942	166
Figura 7 – Atual prédio do IEEMD, inaugurado em 1979 (fachada da entrada principal)	166
Figura 8 – Atual prédio do IEEMD, inaugurado em 1979 (vista panorâmica – frente)	167
Figura 9 – Caracterizações da interdisciplinaridade reveladas pelos documentos	236
Figura 10 – Gráfico demonstrativo dos enfoques do conhecimento ensinado .	248
Figura 11 – A interdisciplinaridade na metodologia do ensino dos professores	253
Figura 12 – Variação dos enfoques do conhecimento	254
Figura 13 – Sub-tópicos do Projeto Eureka: <i>musa paradisíaca</i>	277
Figura 14 – Ausências manifestadas pelos professores no programa de formação	288

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obstáculos à prática interdisciplinar: características e possibilidades de superação, segundo Fazenda (1979)	62
Quadro 2 – Matriz curricular de 1ª a 4ª série do Ensino de 1º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da Lei nº 5.692/71	67
Quadro 3 – Matriz curricular de 5ª a 8ª série do Ensino de 1º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da Lei nº 5.692/71	68
Quadro 4 – Matriz curricular do Ensino de 2º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da Lei nº 5.692/71	68
Quadro 5 – Áreas e disciplinas do Ensino Médio, conforme a Resolução CEB/CNE nº 03/98	81
Quadro 6 – Aproximação das fases, etapas e passos da etnografia propostos, respectivamente, por Goetz e LeCompte; Hitchcock e Hughes; Denis Santana e Gutiérrez Borobia às tarefas recomendadas por Lüdke e André	117
Quadro 7 – Critérios de validade e passos/estratégias poderosos na busca da qualidade científica do trabalho etnográfico, conforme Guba ..	129
Quadro 8 – Visão dos professores relativa ao processo-ação da PPP	152
Quadro 9 – Sinopse da história da pesquisa	160
Quadro 10 – Expressões que fazem parte dos registros contidos nas atas administrativas e pedagógicas do IEEMD, no período 1991-1994 ..	170
Quadro 11 - Expressões que fazem parte dos registros contidos nas atas administrativas e pedagógicas do IEEMD, no período 1995-1999 ..	191
Quadro 12 – Síntese final do bloco conteúdos/metodologia relativo à PPP, aprovada em assembléia pela direção, equipe pedagógica, funcionários, alunos e pais, no ano de 1995	195
Quadro 13 – Filosofia do IEEMD gerada pela PPP	197
Quadro 14 – Paralelo da organização dos Seminários sobre Política Estudantil efetivados em 1995 e 1998	201

Quadro 15 – Síntese dos aspectos mais indicados pelos professores pertinentes ao avanço, não avanço e prioridades em relação à PPP	229
Quadro 16 – Distribuição do número de professores observados, conforme turno e nível de ensino	239
Quadro 17 – Distribuição das etapas/disciplinas, segundo nível de ensino e número de professores acompanhados	240
Quadro 18 – Metas e objetivos do Projeto <i>Conhecendo hoje para transformar amanhã</i>	275
Quadro 19 – Objetivos específicos dos sub-tópicos e metodologia correspondente do Projeto <i>Conhecendo hoje para transformar amanhã</i>	278
Quadro 20 – Atividades desenvolvidas com os professores nos encontros do Programa de Formação	286

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices da população brasileira associados à idade e anos de escolaridade	73
Tabela 2 – Caracterização dos professores por sexo	135
Tabela 3 – Caracterização dos professores por idade	135
Tabela 4 – Caracterização dos professores, conforme situação profissional no IEEMD	136
Tabela 5 – Caracterização dos professores, segundo tempo de serviço no IEEMD	136
Tabela 6 – Caracterização dos professores, conforme regime de trabalho no IEEMD	136
Tabela 7 – Caracterização dos professores, segundo curso principal de formação	137
Tabela 8 – Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Fundamental do IEEMD – 1991-1994	183
Tabela 9 – Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio diurno do IEEMD – 1991-1994	183
Tabela 10 – Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio noturno do IEEMD – 1991-1994	183
Tabela 11 – Índices totais de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos de Ensino Médio do IEEMD – 1991-1994	184
Tabela 12 - Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Fundamental do IEEMD – 1995-1999	208
Tabela 13 - Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio diurno do IEEMD – 1995-1999	209
Tabela 14 - Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio noturno do IEEMD – 1995-1999	209
Tabela 15 - Índices totais de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos de Ensino Médio do IEEMD – 1995-1999	209
Tabela 16 – Frequência dos professores quanto à favorabilidade de mudança da Escola face à PPP	222
Tabela 17 – Síntese das categorias referentes às principais mudanças	

ocorridas na Escola, segundo os professores	223
Tabela 18 – Síntese das áreas/aspectos em que a Escola não avançou, conforme os Professores	225
Tabela 19 – Frequência dos professores em relação à concordância da forma de encaminhamento da PPP	226
Tabela 20 – Síntese dos aspectos prioritários que o IEEMD deve atacar para modificar os números do rendimento escolar dos alunos em todos os níveis, na opinião dos professores	228
Tabela 21 – Significados atribuídos pelos professores do IEEMD à Interdisciplinaridade	255
Tabela 22 – Auto-percepção dos professores do IEEMD quanto à experiência interdisciplinar nas suas práticas docentes	261
Tabela 23 – Prioridades apontadas pelos professores do IEEMD para melhorar a prática Docente	263
Tabela 24 – Percepção dos professores sobre a importância da pesquisa para a reflexão de seu trabalho em sala de aula	265

ÍNDICE

I. O ESTUDO: ENTRE A GÊNESE E O CAMINHO	1
<hr/>	
INTRODUÇÃO	2
1.1. JUSTIFICANDO O ESTUDO	4
 II. INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO: A TEORIA	14
<hr/>	
INTRODUÇÃO	15
2.1. INOVAÇÃO: À GUIA DE CONCEITUAÇÃO	16
2.1.1. REFORMA, INOVAÇÃO E MUDANÇA: DIFERENCIAÇÃO OU APROXIMAÇÃO?	20
2.1.2. DIMENSÕES DA INOVAÇÃO: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO	24
2.2. O PROTAGONISMO DO PROFESSOR	28
2.3. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO INOVADOR: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO	31
2.3.1. INTERDISCIPLINARIDADE NO DIÁLOGO COM A LITERATURA	31
2.3.2. CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES À NOSSA POSIÇÃO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	48
2.3.3. A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO NAS REFORMAS BRASILEIRAS ATUAIS	64
2.3.4. FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE	85
2.4. A PESQUISA E OUTROS TRABALHOS BRASILEIROS ANÁLOGOS: O CONTRAPONTO	94
 III. DA OPÇÃO À TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO	101
<hr/>	
INTRODUÇÃO	102
3.1. DEFININDO O PROBLEMA	103

3.2. A ETNOGRAFIA COMO MÉTODO: À BUSCA DE UM OUTRO	
OLHAR	109
3.2.1. O PROCESSO ETNOGRÁFICO	114
3.2.2. TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS DE COLETA DE DADOS	118
3.2.3. VALIDAÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA	125
3.3. DELINEANDO A PESQUISA: O ESTUDO DE CASO COMO	
CHAVE	129
3.3.1. CONSTRUINDO A TRILHA METODOLÓGICA: DEFINIÇÃO DOS	
PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS	133
3.3.2. A ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES E COMPREENSÕES: APORTES .	144
3.3.2.1. Análise preliminar	145
3.3.2.2. Análise processual	152
3.3.2.3. Análise conclusiva	158
 IV. COMPREENSÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE: RELATO	
DO ESTUDO DE CASO	161
<hr/>	
INTRODUÇÃO	162
4.1. A ESCOLA E A INOVAÇÃO: A MEMÓRIA DOS DOCUMENTOS	
E A ÓTICA DOS PROFESSORES	163
4.1.1. MARCÍLIO DIAS: A HISTÓRIA E A INOVAÇÃO	163
4.1.1.1. Gestão 1991-1994: a recaída autoritária	170
4.1.1.2. Gestão 1995-1999: valeu a resistência	189
4.1.1.3. O IEEMD e a inovação depois de 1999	218
4.1.1.4. A inovação na ótica dos professores	221
4.1.1.5. A inovação gerando conhecimento	229
4.1.1.6. Que interdisciplinaridade expressam registros e professores?	233
4.2. INTERDISCIPLINARIDADE: A COMPREENSÃO E A PRÁTICA	238
4.2.1. A SALA DE AULA E A INTERDISCIPLINARIDADE	239
4.2.2. O DIÁLOGO SOBRE A PRÁTICA OBSERVADA	254
4.2.3. OS OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA E A INTERDISCIPLINARIDADE	265
4.2.4. A INTERDISCIPLINARIDADE E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO: A	

RECONSTRUÇÃO DA VISÃO DOS PROFESSORES	282
4.2.4.1. Entre o intervir e o silenciar: a solução para o impasse	295

V. CONCLUIR OU REFLETIR SOBRE O QUE SE APRENDEU?	301
---	------------

INTRODUÇÃO	302
5.1. RESGATANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA	303
5.1.1. A IN-DEFINIÇÃO DO COMEÇO: O VISLUMBRE DO HORIZONTE	304
5.1.2. ATINGINDO O HORIZONTE	306
5.2. Reflexões e aprendizagens	315
5.3. Fragilidades e possibilidades da pesquisa	323

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	330
-----------------------------------	------------

ANEXOS	347
---------------	------------

ANEXO 1: Questionário para professores participantes	348
- Formulário – questionário	349
- Índices freqüenciais dos resultados dos questionários	351
ANEXO 2: Exemplares de observações	360
- Em sala de aula	361
- Em outros espaços escolares	382
ANEXO 3: Entrevistas	386
- Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com os professores participantes	387
- Exemplares de entrevistas de aprofundamento com professores participantes	388
- Exemplares de entrevistas com informantes-chave	407
ANEXO 4: Quadro redução de dados brutos das atas de reuniões pedagógicas e administrativas (1995-1999)	431
ANEXO 5: Prédio atual do IEEMD – outras imagens	466

ANEXO 6: Folder da PPP	471
ANEXO 7: Metodologia para construção da PPP (pais e professores)	474
ANEXO 8: Aspectos da PPP priorizados para ação imediata	481
ANEXO 9: Pressupostos da PPP do IEEMD	484
ANEXO 10: Folder da 2ª Mostra de Ciências e Artes	495
ANEXO 11: Diário do pesquisador	498

CAPÍTULO I
O ESTUDO: ENTRE A GÊNESE E O CAMINHO

O ESTUDO: ENTRE A GÊNESE E O CAMINHO

INTRODUÇÃO

Justificar os motivos que nos mobilizaram a empreender uma investigação científica parece tarefa fácil. Difícil é organizar um texto que expresse o complicado e tortuoso caminho de idas e vindas, que se percorreu para chegar a escolhas e definições necessárias e acertadas, com vistas a um estudo relevante para o contexto social no qual se insere, como o que corajosamente levamos a cabo.

Palavras, frases, textos são, quase sempre, simples demais para expressar o vigor conflituoso de movimentos que se produzem entre a crença e a incerteza; o ânimo e o desânimo; o otimismo e o pessimismo; o sagrado e o profano; o monólogo e o diálogo; o estrangeiro e o cultural; o determinado e o provisório; o convencionalismo e a ruptura; a suspeita e a denúncia; o poder e a resistência; o medo e a ousadia; a escolha e a decisão; a inovação e a mudança. Até porque, sentimento se sente e conhecimento se conhece. Uns se registram, alguns esquecemos. O mais importante é o que fica de suas vivências, especialmente aquelas que nos tornam cada vez mais vivos, na acepção de estarmos em conexão inteligente com o mundo (Demo, 1990).

Sem pretender transformar o que dissemos em desculpa para não apresentar o trabalho de outro modo, consideramos que ao leitor, neste momento, interessará mais conhecer do que trata objetivamente o estudo, do que detalhes de nossos percalços e desconfortos inevitáveis no início de um trabalho deste porte. Neste primeiro capítulo, então, explicitamos as razões que nos motivaram a empreender o estudo e tecemos considerações a respeito de nossas reflexões para definir o tipo de investigação, sua metodologia e objetivos a perseguir. Antes, porém, uma síntese indicativa das descrições e reflexões que compõem o cenário investigado, poderá ser útil para que possa desenvolver as primeiras hipóteses do que poderá encontrar no processo de leitura, diálogo e apreciação da obra.

O presente estudo desenvolveu-se no Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias de Torres-RS – a primeira instituição pública da cidade – que desde

1995 vem se envolvendo com um projeto de inovação curricular, denominado Proposta Político-pedagógica (PPP). A referida proposta é decorrente do embate de forças internas e externas, que interatuam no contexto escolar, criando tensões, resistências, conhecimentos e possibilidades.

Instigados pelo ineditismo e autonomia da PPP, a compreender mais sistematicamente o movimento e os significados dos professores em relação a este processo, lançamo-nos, de início, à análise dos documentos gerados, no contexto do sistema e da Escola, associada ao diálogo com os professores (questionários), que permitiram atingir nosso primeiro propósito. Dos dados originados, sobressaiu-se, como necessidade investigativa, a interdisciplinaridade por sua presença insistente nos processos avaliativos da PPP e por tratar-se de ponto conflitivo e preocupante.

No interesse de desenvolvermos uma pesquisa com os professores e não apenas para eles, buscamos compreender os sentidos que atribuíam à interdisciplinaridade como princípio inovador do projeto do qual são protagonistas fundamentais. Visando contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos docentes sobre a interdisciplinaridade, prosseguimos no percurso metodológico, utilizando-nos da observação participante do ensino praticado por eles (incluindo os diferentes espaços educativos da Instituição) e de entrevistas de aprofundamento. A interdisciplinaridade, de definição difusa ou quase ausente nos documentos institucionais, aparece, no ensino praticado e discutido, com uma configuração multiforme, plural e heterogênea: desde simples integração de saberes, à possibilidade de ascensão ao pensamento complexo; desde uma prática interdisciplinar apresentada (reprodutiva), a uma interdisciplinaridade construída (mediada).

As fragilidades e possibilidades reveladas nos serviram de referenciais para a discussão e reflexão com os professores na etapa final da pesquisa, em que desenvolvemos um processo deliberado de formação, sugerido por eles. O Programa de Formação oportunizou aos participantes confrontar suas compreensões com a teoria disponível, auxiliando-os na revisão conceitual sobre a

interdisciplinaridade, apesar da precariedade de condições de leitura e escrita da qual são acometidos.

Desse modo, o trabalho, em sua globalidade, possibilitou a pesquisados e pesquisador vivenciarem uma experiência etnográfica de investigação da própria prática. Especificamente, aprendemos que toda inovação, para se consolidar como necessária, precisa de aprofundamento contextual, principalmente se referir-se à questão tão complexa como a interdisciplinaridade. Sua possibilidade está na prática cotidiana e sua compreensão está na reflexão crítica permanente, amparada na teoria. O estudo de caso revelou que Escola e professores possuem fragilidades organizativas e de formação, respectivamente, que guardam em si possibilidades, como: resistência a práticas autoritárias; disposição para romper com o ensino reprodutivo e fragmentário; reconhecimento por espaços regulares de formação continuada. Particularmente, aprendeu-se que precisamos estar com o professor, entender os significados que constrói sobre o que faz, se quisermos que nossas intervenções como especialista externo, se convertam em necessidade e oportunidade de aprendizagem para ele. Aprendemos, também, que pesquisar o contexto onde se labuta eclipsa o olhar, podendo nos remeter a uma idílica e bucólica descrição da realidade, mas que contrariamente, pode possibilitar a reflexão crítica de nossas práticas e saberes, se nos resguardarmos dos obscurantismos sentimentais.

1.1. JUSTIFICANDO O ESTUDO

Temos nos ocupado, desde 1987, a investigar de maneira formal o papel social que a escola pública vem desempenhando e a contribuição que os especialistas da educação (assessores pedagógicos)¹ têm dado ao processo de renovação educativa escolar.

¹ Corresponde a profissionais não docentes licenciados em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional ou Supervisão Escolar.

Nossos achados têm apontado que a prática dos especialistas não vem atingindo o núcleo da escola, isto é, a aprendizagem efetiva, real e crítica dos alunos, nem a formação contínua e reflexiva dos professores. Vale dizer: os especialistas não têm conseguido comprometer-se com a mobilização/articulação da equipe escolar em prol da construção e execução de um projeto coletivo de escola, que garanta a todos os alunos o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Num país como o nosso, em que o Estado assume as rédeas da política educacional, define e estabelece os modelos de formação e atuação dos educadores, acionando os mecanismos de controle a sua disposição para obstaculizar o movimento de resistência que ameaça os interesses da elite hegemônica que representa. Num país, marcado por um mercado de idéias sem respaldo social e conhecido pela fragilidade dos partidos políticos. Num país, em que as grandes massas continuam destituídas de poder e, por isso mesmo, as grandes questões que as beneficiam permanecem intocáveis.

Enfim, numa nação em que o povo, na sua maioria, se acostumou a não lutar por grandes linhas e propostas, devido a pobreza política e material a que é submetido (Demo, 2001a), pensamos que os especialistas de educação só poderão de fato, ser necessários, se tomarem consciência do seu potencial mobilizador e engajarem-se na reflexão coletiva da realidade complexa da escola, dos alunos e da sociedade. Ou seja, se conseguirem, pela sua prática, articular professores, alunos, pais, funcionários, assessores e direção numa ação participativa em torno da luta (compromisso/reivindicação) por uma escola pública efetiva para todos os seus alunos.

Fruto do conhecimento que vimos produzindo, não sozinhos, mas com o conjunto da Escola, dos nossos alunos-professores e dos colegas especialistas, ousamos nos lançar ao desafio de coordenar, na Escola onde ocupamos o maior tempo de nosso magistério – o Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias (IEEMD)² – o processo de (re)construção curricular batizado como “Proposta

² Essa é a denominação atual da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Marcílio Dias, mantida na vigência da Lei 5692/71, que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus.

Político-pedagógica” (PPP). Uma proposta que resultou do conjunto de forças que interatuam no espaço interno e externo da Escola, que põem em xeque as atuais maneiras de estruturar o trabalho pedagógico, de estabelecer os acordos, as regras e as modalidades de participação dos professores, alunos, pais e funcionários na gestão escolar.

Trata-se de um projeto inédito na Escola, originário e alicerçado na prática, na discussão, na busca, no acerto, no erro, nos encontros e desencontros, na reflexão, na participação de todos e, principalmente, na formação cotidiana dos educadores, que apesar das condições adversas, se esforçam em superar seus equívocos pedagógicos (senso comum), embora nem sempre consigam, para oferecer aos alunos uma educação escolar de melhor qualidade.

A referida proposta que, desde 1995, tem se dedicado a engajar a todos (direção, especialistas, professores, alunos, funcionários e pais) na discussão-reflexão da “escola que temos” e da “escola que queremos” nos aspectos relativos aos conteúdos, metodologia, avaliação, relações, espaço físico e equipamentos, tem nos colocado frente às exigências de uma nova teoria-prática pedagógica capaz de garantir a aprendizagem efetiva (ou sucesso escolar) dos seus alunos.

Passados esses anos de vivência do processo de inovação pudemos perceber com outros colegas, alunos, funcionários e pais, que a par dos avanços quantitativos e qualitativos, a PPP não vem se consubstanciando de modo a atingir as mudanças pretendidas e necessárias, principalmente, em relação ao ensino.

Um exame nos documentos das sucessivas avaliações da proposta encaminhada pela Escola permite-nos ver claramente, que os mesmos pontos se mantêm débeis e insistentes em relação à teoria-prática pedagógica: a contextualização, a crítica, o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e a interdisciplinaridade. Corroborados pelo quadro inalterado do alto índice de evasão e de repetência nas primeiras séries do Ensino Médio e no ensino noturno como um todo (apesar dos avanços nos últimos anos), sob os auspícios das

disciplinas que no IEEMD historicamente têm assumido a primazia deste estrago irrefletido.

As críticas presentes na literatura, imputadas aos processos de inovação em geral, têm feito recrudescer nossas preocupações pelos pontos que levantam acerca da sua efetividade e significação. Turra, Enricone, Santana, *et all* (1995, p. 282) assim exprimem suas impressões acerca de iniciativas inovadoras na área da educação:

Temos conhecimento de algumas tentativas de um trabalho participativo em sistemas formais de ensino – escolas de 1º grau e instituições universitárias. Todas elas exigiram muito esforço e criatividade de organização, reflexão e ação. Devido à falta de apoio tecnológico e atitudes mais ou menos condicionadas, nem sempre tiveram continuidade.

Escudero e Bolivar (1994) têm constatado que muitas experiências inovadoras constituem-se em mera retórica, porque raramente chegam a mobilizar e fortalecer os processos e as condições que tornariam possível uma educação de acordo com os princípios e valores que teoricamente proclamam e dizem perseguir. No mais das vezes, não passam de slogans que envolvem cosmeticamente suas propostas. Prefere-se mudar as “coisas” ou as “informações” e deixar intocáveis as práticas, as atitudes e os valores. Mudam-se as aparências para não alterar a prática (Huberman, 1976). Faz-se um rearranjo formal da escola, sem visar a uma qualidade em todo o processo vivido (Veiga, 1997).

Combinando os escritos de Olson (1990), Torre (1994), Apple (1997), ficamos com a advertência: uma inovação para reafirmar o seu compromisso com a esperança na possibilidade emancipadora da escola pública na formação de cidadãos livres (alunos, professores, pais e funcionários), precisa ter presente que um projeto político-pedagógico é apenas uma parte da realidade que se quer atingir; a outra tem lugar quando se aplica na prática. Aprender da e com a escola demanda inserirmo-nos nela. As afirmações filosóficas só têm significado à luz das experiências de escolas reais, que têm no pensamento e na ação do professor o seu protagonismo maior.

Conforme Torre (1994), o fim último de toda inovação não está nas coisas, nem nos processos e nas instituições. Uma inovação que não se compromete com o crescimento dos seus agentes é como a investigação que não produz conhecimento. Não serve para nada. Qualquer inovação só será significativa se beneficiar seus destinatários. Do contrário, não passará de uma simples adaptação de estratégias aplicadas a uma necessidade particular.

Alguns questionamentos, então, passaram a nos inquietar insistentemente, entre eles: a forma de encaminhamento da proposta vem possibilitando a inserção efetiva dos seus agentes, principalmente os professores, no processo de mudança? As estratégias de mudança e de avaliação da inovação vêm oportunizando que os docentes reflitam sobre suas práticas e suas significações em relação aos princípios da proposta enunciada, mormente, em relação ao ensino?

Poderíamos investigar, inspirados nestes questionamentos, a trajetória da inovação, descrevendo e avaliando seus avanços, resistências e obstáculos. Mas isso a Escola já faz, de maneira sistemática, mais formalmente uma vez por ano. Esses dados já estavam disponíveis. Poderíamos, também, analisar a avaliação efetuada relativa à clareza com que o Instituto a empreende, à oportunidade de formação e internalização dos princípios teórico-práticos da proposta por parte dos principais envolvidos, ou ainda em relação à sua operatividade na percepção, por parte da comunidade escolar, dos fatores que favorecem ou inibem as mudanças pretendidas.

Entretanto, sentimos que seria temerário assumirmos, no limite deste trabalho, o pretensioso compromisso com uma investigação que abarcasse o processo inovador na amplitude das variáveis (internas e externas) que interatuam na produção do contexto global da Escola sugerido por ambas as situações. Além do mais, poderíamos correr o risco de enveredarmo-nos para um estudo, caracteristicamente, constatatório da realidade objetiva, seguido de proposição de melhoria, incluídos entre os chamados relatos de experiência ou estudos avaliativo-propositivos, cuja contribuição para a produção de conhecimentos novos é questionável (André, 2001). Tais trabalhos priorizam o relato e a avaliação de

experiências, subestimando a análise exaustiva e rigorosa dos contextos histórico-culturais em que estas foram geradas.

Optou-se, então, por desenvolver uma investigação inovadora e educativa, capaz de contribuir para o repensar coletivo do processo de inovação do IEEMD. Uma investigação capaz de constituir-se em espaço coletivo de aprendizagem das possibilidades da inovação a partir das significações que os principais implicados, especialmente os professores, vêm construindo acerca dos pressupostos que a própria Instituição pontuou como educativos em relação ao ensino. Em suma, uma investigação que produzisse conhecimento para a transformação da prática (Elliot, 1990).

Sentimos que um trabalho de pesquisa significativo e necessário, naquele momento, seria o que oportunizasse aos professores uma reflexão crítica aprofundada sobre os sentidos que vinham atribuindo às suas vivências profissionais ligadas à inovação em processo.

À luz desta opção, decidimos radiografar o contexto da Escola e da inovação para rastrear os pontos mais evidentes e necessários de serem analisados e compreendidos. A memória dos documentos oficiais e a visão dos professores registrada nas respostas do questionário que lhes aplicamos foram fundamentais. A discussão dos dados, com a direção, equipe pedagógica e os professores, que emergiram deste esforço, fortaleceu e ampliou a descrição e a crítica da realidade do IEEMD e da inovação, além de subsidiar a delimitação do foco de onde brotou a problematização deste estudo, que ficou assim expressa: Quais os sentidos/significados que os professores atribuem à interdisciplinaridade como princípio inovador da PPP da qual se constituem protagonistas fundamentais?

Cabe registrar, que o diálogo com os professores a partir desta análise preliminar dos dados foi definitivo para a decisão que tomamos sobre a situação a investigar. Eles tinham a prática pedagógica como preocupação e dentro dela, apontavam a interdisciplinaridade como necessidade a ser enfrentada. (detalhes no Capítulo III, item 3.1.). O interesse do grupo era compreender melhor este processo para intervir mais apropriadamente, qualificando sua prática quanto a essa

perspectiva. Definia-se, dessa maneira, que o estudo teria um caráter de descrição, compreensão e aprendizagem, afinado com os pressupostos de uma investigação qualitativa de caráter etnográfico.

As implicações mais concretas desta decisão-desafio resultaram em desdobramentos indagativos mais específicos: Como a direção e a equipe pedagógica significam/definem a interdisciplinaridade? Como a interdisciplinaridade aparece na prática docente dos professores? Evidencia-se a preocupação com a elaboração e execução de projetos interdisciplinares no ensino? Qual a contribuição da organização administrativa, formativa e curricular do IEEMD para a prática do ensino interdisciplinar? Quais os problemas, necessidades e possibilidades internas e externas para a prática interdisciplinar do ensino na Escola?

A partir do problema central e destas questões a ele vinculadas foi possível formularmos os objetivos que nortearam o caminho teórico e metodológico empreendido na busca das análises e compreensões pertinentes ao objeto de estudo desta investigação, a saber:

Objetivos Gerais:

- a) Analisar e compreender os significados que constroem e manifestam os professores sobre a inovação intencionada pela PPP, especialmente no que concerne à interdisciplinaridade como princípio do ensino.
- b) Contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores sobre a interdisciplinaridade.

Objetivos específicos:

- a) Observar e interpretar como o princípio interdisciplinar aparece e se comporta na prática docente.
- b) Analisar como os professores significam a interdisciplinaridade e o ensino nesta perspectiva.
- c) Identificar e analisar as possíveis iniciativas interdisciplinares desenvolvidas na Escola em relação ao ensino e suas ênfases conceituais.

- d) Esboçar criticamente os problemas, necessidades e possibilidades internas e externas para a teoria e a prática da interdisciplinaridade na Escola.
- e) Analisar a contribuição da organização administrativa, pedagógica, formativa e curricular do IEEMD para o desenvolvimento de vivências interdisciplinares no ensino.

Estes objetivos, nós os atingimos de forma intensiva, no decorrer do processo investigativo global, cuja vivência suscitou, nos professores, a dúvida e o conseqüente desejo de prosseguir, de forma mais sistemática, na busca de compreensões e re-significações mais “pertinentes” (Morin, 2001). Daí a origem do Programa de Formação sugerido pelos pesquisados, que desenvolvemos com eles no último passo da pesquisa. Aspiravam, por esta estratégia, construir referências teórico-práticas mais fundamentadas e substanciais para re-conceituar e enfrentar, coletivamente, os desafios da complexidade de um pensar e de um fazer interdisciplinar.

Isto foi possível, graças ao caráter participativo do estudo etnográfico, que abre possibilidade à aprendizagem e não apenas à “exploração” dos seus envolvidos. No caso específico dos professores do IEEMD, a pesquisa proporcionou-lhes potencializar a capacidade de pensar o próprio pensamento e o próprio fazer docente de forma mais balizada e crítica. O contexto investigativo que se construiu nos oportunizou a fazer o mesmo, além de elevar nossas compreensões sobre os significados dos professores em relação ao conhecimento e o ensino interdisciplinar.

Consumamos assim, um estudo de caso que, pela sua singularidade etnográfica, possibilitou a pesquisados e pesquisador satisfazerem suas necessidades de reflexão e compreensão acerca do objeto de estudo. Necessidades que brotaram da aprendizagem de ambos, das relações concretas que travaram com a pesquisa, consigo mesmos e com o outro, no confronto com o conhecimento interdisciplinar e o contexto sócio-político-cultural. A aquiescência a essa circunstancialidade, dada a abertura disposta pela perspectiva etnográfica, respondeu, de maneira eficaz e significativa, à intenção que tínhamos de contribuir

para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores no tocante à interdisciplinaridade.

Desta forma, justifica-se no próprio processo, a pesquisa realizada, como instrumento que os especialistas de educação podem dispor para mobilizar os professores e a escola no desvelamento, compreensão e reflexão das potencialidades e fragilidades, possibilidades e necessidades dos seus pensamentos e práticas. Sobretudo, para estudá-los e compreendê-los, apropriando-se dos saberes decorrentes, com vistas a iluminar o caminho a ser reconstruído e/ou desconstruído, intencionalmente, que os permitam a “ensinar a condição humana” (Morin, 2001a, p.47) para elevá-la, se quiserem que as ações, que propõem como inovadoras, produzam mudanças reais para si e para o outro.

Esperando que de fato, este trabalho possa ser um instrumento de reflexão para o leitor, como está sendo para nós (professores e pesquisador), colocamos a sua disposição-apreciação, nos próximos capítulos, a proposta de pesquisa que efetivamos e os conhecimentos que dela emergiram.

O segundo capítulo compõe-se dos fundamentos teóricos do estudo. Em sua primeira parte, aborda os conceitos e idéias sobre inovação, perspectivas e aproximações ao processo de reforma e mudança, que orientaram as primeiras descrições e interpretações sobre a PPP. Na segunda parte, reúne posições sobre a interdisciplinaridade, sua presença no contexto das reformas educacionais brasileiras; formação docente e sua contribuição para um ensino interdisciplinar, que serviram de suporte para a análise e compreensão dos significados revelados pelos professores em suas percepções e práticas pedagógicas. Finaliza, fazendo um contraponto entre nossa pesquisa e outros trabalhos brasileiros análogos, mediante os critérios de definição do objeto de estudo e metodologia.

O terceiro capítulo faz referência à trajetória metodológica, que se seguiu na pesquisa, destacando a fundamentação teórica da etnografia que deu suporte para a construção do estudo de caso.

O relato do estudo de caso compõe o quarto capítulo. Primeiramente, descreve a Escola onde se realizou a pesquisa e os dados referentes à memória dos documentos e às vozes dos professores em relação ao seu objeto – a interdisciplinaridade. Em seguida, narra os dados reconstruídos, a partir da observação participante da prática na sala de aula, em outros espaços escolares, no Programa de Formação, entre outros.

No capítulo final, discute-se os dados revelados no estudo de caso à luz dos objetivos da pesquisa, estabelecendo-se conexões possíveis com as posições teóricas sobre inovação, interdisciplinaridade e formação. Conclui-se, apontando as possibilidades e fragilidades da inovação e da pesquisa considerando as condições do contexto sócio-político institucional e educacional, com especial destaque às reflexões e aprendizagens que a vivência investigativa nos oportunizou.

CAPÍTULO II
INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO: A TEORIA

INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO: A TEORIA

INTRODUÇÃO

O estudo etnográfico encaminha-se para a descrição e interpretação dos significados culturais dos seus participantes. Portanto, o papel da teoria nesse tipo de estudo não se vincula a uma espécie de encaixe ou enquadramento dos dados empíricos nos princípios que defende. Tampouco, deve conformar-se a uma posição de acanhamento em relação a estes dados, deixando que se sobressaiam, como se eles por si só sejam capazes de produzir uma teoria (André, 2001a, p.46).

A grande contribuição da teoria, em investigação desta natureza, está em nos permitir estabelecer um diálogo fundamentado com os conceitos cotidianos e avançar em relação às descobertas que se faz durante a permanência em campo, de modo que possamos “olhar e interpretar a realidade de maneira diferente da habitual” (Sancho, Hernández, Carbonell, *et al*, 1998). Neste movimento, diminuimos as chances de que a teoria obscureça, seqüestre a prática ou fique na simples dependência desta.

É a oportunidade que temos de pôr em questão, num movimento pendular metodológico, os pressupostos teóricos e os saberes culturais, exercitando o ensinamento de Ponce (1986) de que viver com/na realidade significa admitir que “a teoria aviva a cada instante a marcha da prática e a prática se ilumina sem cessar com a teoria” (p.94). Teoria e prática, como componentes do processo histórico-social, podem se nutrir mutuamente, aumentando, assim, as possibilidades de conhecimento, interpretação e transformação das pessoas (Pereira, 1990).

Nesta investigação, nossas experiências teórico-práticas, assim como as compreensões e percepções contextuais foram basilares na construção do referencial teórico, que foi se ampliando e se reconstituindo no desenvolvimento global das apreensões e descrições realizadas no contexto institucional do IEEMD e suas relações com o contexto mais amplo.

O presente capítulo reúne os conceitos e idéias que formulamos para orientar as primeiras descrições e interpretações sobre a PPP, discutindo, inicialmente, o conceito de inovação a partir de diferentes perspectivas e suas aproximações com os de reforma e mudança, destacando o protagonismo do professor no enfoque de inovação que defendemos.

A seguir, dedica-se àqueles conceitos que foram se construindo a partir das indicações oferecidas pelas compreensões e necessidades de conhecimento, os quais serviram de suporte para a reflexão da prática de gestão do conhecimento e do ensino, como: as diferentes abordagens sobre a interdisciplinaridade e suas presenças no contexto das reformas educacionais brasileiras; as diferentes perspectivas de formação docente e sua contribuição no desenvolvimento da prática pedagógica numa visão interdisciplinar.

O capítulo finaliza fazendo um contraponto entre nossa pesquisa e outros trabalhos brasileiros análogos, desenvolvidos à época em que ainda estávamos em campo, tomando como critério a definição do objeto de estudo e a metodologia.

2.1. INOVAÇÃO: À GUIA DE CONCEITUAÇÃO

A análise das inovações em geral (de qualquer natureza ou amplitude), tem posto em evidência, que todo processo inovador se consubstancia como tal a partir: de uma situação que o justifique; da existência de contexto cultural, científico ou social favorável; de pessoas que o defendam e o concretizem; de meios ou estratégias que o tornem viável; da sua valorização e internalização como elemento de reflexão, investigação e formação permanente (Torre, 1994).

A inovação que nos ocupa neste estudo é a educativa que, via de regra, toma do currículo os elementos que objetiva mudar. Esta, no entanto, tem se constituído em um fenômeno complexo, aberto a múltiplas conceituações e

interpretações, modulado por uma intrincada rede de dimensões políticas, sociais, pessoais, estruturais e simbólicas. Capturá-la numa excessiva precisão, significa simplificá-la, idealizá-la ou torná-la marcadamente prescritiva (Escudero e González, 1987; Goldberg, 1989). Por certo, qualquer inovação comporta várias opções, como: a ideológica ou política, a teórica, a técnica, a cultural, a pessoal.

Segundo Warde e Ribeiro (1989, p. 195), a inovação educacional “só ganha significação quando examinada como parte do processo histórico-social”. Suas definições – possibilidades e limitações – escapam ao tratamento técnico-pedagógico. Só podem ser analisadas, portanto, em função dos problemas e necessidades que abarcam, do contexto local e global da sociedade em que se desenvolvem, bem como da forma como se colocam as pessoas nelas envolvidas, sejam as que promovem, coordenam, praticam ou delas recebem seus efeitos. Isto implica considerarmos que à idéia geral de inovação como introdução de algo novo em uma dada organização, visando modificá-la, há de agregar-se a de que a definição do que seja uma inovação depende de como as pessoas, que a ela estão relacionadas, a vêem.

Por enquanto, podemos dizer que os estudos e investigações nesta área têm nos oferecido, pelo menos, três imagens básicas: a inovação como sistema de mudança, a inovação como solução de problemas e a inovação como crescimento. Isto quer dizer que o fenômeno inovador tem sido visto como processo organizado que, ora pode originar-se de plano de mudança previamente pensado para ser executado, ora pode decorrer de uma situação problemática que se impõe como necessidade a ser solucionada ou constituir-se em instrumento de aprendizagem para a organização e as pessoas, que de alguma forma, a ela estão vinculadas.

A inovação, enquanto processo que envolve conhecimento, comporta duas ações interligadas: a desconstrução e a reconstrução (Demo, 2000). A primeira decorre do questionamento sobre o que está culturalmente sacramentado. Este, por sua natureza crítica, esmiúça o contexto em suas fragilidades e possibilidades, buscando não só compreendê-lo, mas reconstruí-lo. Falamos de um questionamento eticamente comprometido e uma reconstrução

coletivamente produzida, aberta ao provisório, à pesquisa e ao aprender permanente. Uma reconstrução permeável à crítica desconstrutiva, que se reconstrói, dialeticamente, num processo de incessante inovar-se, engajado no movimento de emancipação das pessoas.

Os movimentos atuais que objetivam a inovação educativa têm se constituído numa reação ao currículo apresentado ao professor, como assinala Sacristán (1998), ou como resposta à crise da mudança programada como prefere Bolívar (2000). Tais movimentos buscam resgatar o protagonismo do professor e da escola no processo de mudança em oposição aos modelos “sugeridos” sem o diálogo com os seus principais interessados, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF), denunciados pelos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Do modelo de Desenvolvimento Organizativo dos anos de 1970, ao das Escolas Eficazes/Revisão baseada na Escola (1980), Gestão baseada na Escola/Reestruturação Escolar (1990) ao da Aprendizagem Organizativa proposto nos 2000 (Bolívar, 2000) apreende-se aspectos comuns que os caracterizam, a saber: escola como unidade de mudança; mudança como processo de aprendizagem; mobilização das potencialidades e condições internas, visando mudança na cultura escolar; integração de estratégias diversas de inovação (internas e externas); institucionalização da mudança como objetivo último; formação dos docentes no próprio contexto de trabalho; cumprimento qualitativo das metas educativas objetivando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Todavia, não escapam a Bolívar (2000) as diferenças e críticas que extrai desses enfoques na defesa da teoria que cognomina com Fullan e Hargreaves (2000), entre outros, de Aprendizagem Organizativa. Então, vejamos.

Conforme Bolívar (2000), o Desenvolvimento Organizativo constitui-se numa teoria intervencionista de mudança (de fora para dentro), que se sucede enquanto subsiste o interesse do seu promotor, ainda que aposte no envolvimento dos implicados. O movimento das Escolas Eficazes, por sua vez, tem se fixado

nas estratégias para incrementar os resultados da aprendizagem dos alunos, sem questioná-los, secundarizando a análise do processo de mudança. A Revisão baseada na Escola, apesar de arrogar-se uma reconstrução educativa do Desenvolvimento Organizativo, por dirigir-se à capacitação da escola e dos professores para a solução de seus problemas, tem se detido no “como mudar” em detrimento “do que mudar”.

Nos anos noventa, os governos ocidentais, numa síntese das teorias anteriores, incorporam às políticas educacionais o discurso da auto-renovação da escola, empunhando como slogans: autonomia escolar, gestão local do projeto pedagógico, racionalização e otimização de recursos, clima democrático, capacitação profissional em serviço, projetos participativos e interdisciplinares, etc. Os movimentos de Gestão Baseada na Escola e Reestruturação Escolar passam, então, a sustentar os princípios e interesses neoliberais, que defendem projetos locais a custo mínimo, mas capazes de retro-alimentar o mercado, transferindo assim a responsabilidade do Estado (principalmente, a financeira), com a educação obrigatória cada vez mais para as esferas locais (município, comunidade, escola).

Além disso, analisa Bolívar (2000), o fascínio que estas propostas despertam, pela sua apologia à participação, tem sido desproporcional à sua incidência real para transformar o ensino em sala de aula: “há uma falta de conexão entre as estruturas organizativas da escola e os processos de ensino-aprendizagem” (p. 66). Na sua visão, autonomia e descentralização nas decisões são importantes, mas insuficientes para comprometer os principais agentes a um processo coletivo de aprendizagem em prol do desenvolvimento da escola.

Neste sentido, tem advogado que o núcleo da mudança educativa se situa no espaço intermediário entre a sala de aula e as estruturas do sistema, que são as condições organizativas da escola, em cujo complexo está a força dos conhecimentos, significados, representações e práticas dos professores que formam a cultura escolar instituída. Por aqui é que deve começar a mudança. A leitura e o debate desse componente nos apontará os indicadores-chave de uma

inovação suscetível de garantir a melhora da aprendizagem de todos, em última instância, dos alunos, como entende Rosales (1998).

Assim, a inovação educativa está imbuída em construir coletivamente a redireção da escola, a partir do que está em desenvolvimento para re-culturalizá-la, usufruindo dos subsídios que fornecem os professores e alunos como aprendizes, as outras escolas, a comunidade e o contexto político social (Aprendizagem Organizativa). Nesta abordagem, os coordenadores da mudança têm o papel de contribuir para que os envolvidos busquem sentidos que redirijam a mudança pretendida, ressituem suas rotinas, alterem significados por novas linguagens e identidades e se conscientizem de que cada um representa o propósito da mudança a partir da sua ótica. Ao invés de condená-las, melhor é aprender com elas.

2.1.1. REFORMA, INOVAÇÃO E MUDANÇA: DIFERENCIAÇÃO OU APROXIMAÇÃO?

A incursão revisitada que fizemos na literatura específica sobre reforma e inovação educativa confirma a difícil tarefa de tentar definir e/ou diferenciar estes dois termos, que têm se prestado, historicamente, a significados e propósitos pedagógicos, políticos e sociais muito diversos.

Segundo Deleuze (1993b), a reforma é sempre uma proposição repressiva por parte de quem se oficia a representar e falar pelos outros. Visa mais a reorganização do poder, do que, propriamente, produzir mudanças que beneficiem as pessoas ou entidades representadas (?) nos discursos. A mudança reivindicada pelos próprios interessados, resultante do questionamento à organização do poder constituído, para ele, não é reforma, mas ação revolucionária.

Para Popkewitz (1997), a palavra reforma engloba diferentes conceitos, conforme os contextos históricos e as arenas das relações sociais. Sua

posição é de “que não há uma definição permanente do termo e que seu significado sofre modificações dentro de um meio institucional em contínua transformação” (p.22). Supõe o autor, que a reforma educativa possui significado variável, dependente do âmbito e da contribuição que empresta ao processo de mudança no ensino, na formação docente, no currículo ou nas ciências da educação. Defende a tese de que a reforma não tem uma definição essencial, nem significa progresso, mas pode ser melhor compreendida como parte do processo de regulação social. A retórica inovadora das reformas, que liga intenção com progresso (mudança), ignora os referentes políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem.

De fato, a análise histórica vem apontando que, embora as reformas enunciem mudança no sentido positivo e qualitativo de melhoria da oferta educacional, elas acabam se convertendo em ritual e liturgia para justificar ou disfarçar as reais intenções dos reformadores “de fazer com que tudo se mova para que nada mude” (Sacristán, 1999, p. 58). A exemplo de outros contextos, as reformas em nosso País têm originado choques cíclicos com efeitos inexpressivos e fugidios, que geram mais desilusão do que mudanças efetivas e reais.

Do mesmo modo, a inovação educativa tem sido alvo de definições plurais, conforme os interesses que movem as pessoas e as instituições. A exemplo de outros discursos e práticas sociais, possui um enredo próprio, explícito ou tácito, mas constituído de múltiplas compreensões. Podem as inovações, por conseguinte, apresentar-se como composições que se fecham às novas alternativas de mudança, mas também podem ser identificadas como textos provisionais e em aberto, diferentes e plurais, capazes de comporem novos significados e produzirem novas práticas e experiências contra-hegemônicas (Silva, 1998).

Isso nos dá a dimensão dos caminhos a que podem ser remetidos ambos os processos: “afiançamento, aperfeiçoamento recuperador ou mudança radical” (Sacristán, 1998, p. 48). Reforma e inovação podem se constituir em mera adaptação aos consensos e exigências sociais vigentes, para legitimá-los. Isto é, podem representar apenas uma simulação mudancista que, além de, na maioria

das vezes, não executarem os processos e estratégias operacionais aos princípios teóricos que proclamam, camuflam suas reais intenções, mediante o controle das consciências dos seus implicados (embora nem sempre consigam). Ou podem comportar mudanças educativas que representem respostas adequadas às transformações fundamentais da cultura escolar e social (Rosales, 1998). Respostas comprometidas com o atendimento “à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber” (Soares, 1988, p 9), traduzidas num projeto que reconhece a escola como conquista do povo (não doação) para manter vivo o sonho de se conseguir uma vida melhor. Um projeto inclusivo, não exclusivo (Apple, 1996).

Embora nem sempre representem mudança real (transformação, melhoria, avanço), reforma e inovação aparecem, via de regra, relacionadas a este intento e neste sentido se aproximam. Diferenciam-se, no entanto, conforme o compromisso ético e social que assumem em relação ao objeto de mudança. Deste ângulo, perde relevância a preocupação excessiva em se distinguir reforma e inovação sob o critério da amplitude, gradação e incidência, que tem vinculado a primeira a macromudanças em relação aos fins e diretrizes básicas do sistema educativo e a segunda, a mudanças de microespectro limitadas ao cotidiano da escola e sala de aula. (Escudero e González, 1987; Sancho, Hernández, Carbonell, *et al*, 1998).

Assume importância, portanto, a idéia de associação entre esses dois processos, quer por adesão, contestação ou oposição. Afinal, mudanças em educação não se produzem com total independência do sistema educativo e social no qual estão inclusas. Portanto, reforma e inovação assumem entre si uma relação de complementaridade.

Assim, a falta de unanimidade em que ambas têm sido envolvidas no tocante à denominação e definição, precisão e delimitação, não deve ser vista como um problema, mas como uma indicação positiva para encararmos a definição desses dois termos a partir da noção de pertinência e sentido. Isto nos possibilitará apreender a parcialidade e a retórica das suas definições. Do mesmo modo, nos facilitará compreender seus contextos teórico-práticos determinados,

complexidade, subjetividades e interesses, mas, principalmente, sua relevância social. E mais: nos permitirá perceber que não há uma reforma ou inovação substantiva, “cujo perfil se ache universalmente feito” (Freire, 1993, p.42); que precisamos nos interrogar de que reforma ou inovação estamos falando, pois que estas se definem pelos seus construtos e atributos específicos, concretamente situados e datados.

Não obstante essas considerações, conscientes de estarmos incorrendo em simplificações, adotamos como definição de reforma o conjunto de políticas destinadas a produzir mudanças no sistema educacional, sejam elas gerais ou parciais, autoritárias ou “participativas”, propostas de forma centralizada pelo poder municipal, estadual ou federal. Como inovação entendemos as iniciativas de mudança que podem estar vinculadas ou não às diretrizes da reforma adstritas ao contexto da escola e da sala de aula. E por fim, demarcamos como mudança a alteração efetiva, que pode resultar da reforma ou da resistência a ela, da necessidade de adaptá-la às particularidades do contexto da instituição a que se refere, da micropolítica da escola, da aprendizagem dos seus atores, entre outros.

Definindo a mudança dessa forma, fazemos nosso bordão a posição de Torres (2000) de que “nem toda reforma se traduz em mudança e nem toda mudança é resultado da reforma” (p.292). Como bem discute, a mudança pode operar à margem da reforma, via de regra, despercebida dos seus proponentes ou estudiosos, dando-lhe uma outra significação, diferente ou mesmo contrária. A mudança se produz resultante da discrepância entre expectativa e experiência que nos impele a mudar o pensamento, criar novo conhecimento e transformar a prática (Bolívar, 2000). É que as escolas são organizações de relações e aprendizagens complexas em contínuo processo de mudança que ultrapassam a lógica simplista do processo cartorial que tem identificado as reformas em educação. Por isso mesmo, capazes de ameaçar e desestabilizar os interesses oficiais, aproveitando-se das suas fragilidades para construir espaços mais democráticos e contra-hegemônicos (Apple, 1999).

2.1.2. DIMENSÕES DA INOVAÇÃO: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO

Os referenciais têm dado ampla visibilidade ao viés parcializador dos diferentes enfoques explicativos da inovação, convocando-nos a colocá-la no campo da análise interdisciplinar para melhor compreendê-la.

A inovação educativa especialmente, não pode ser pensada como um corpo unidimensional, mas como uma teia de relações que a faz uma e múltipla, simultaneamente. “A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior” (Resende, 1997, p.91). Isto, por si só, nos intima a visualizar o processo inovador como uma totalidade, que vai do compromisso político...à competência técnica (Mello, 1982). Não só o aspecto técnico, cultural ou sócio-político isoladamente definindo a inovação; nenhum deles rejeitando, reduzindo e/ou se sobressaindo sobre o outro, parcializando a inovação, mas o desmoronamento de qualquer fronteira que territorializa cada aspecto considerado (Morin, 1982; Santomé, 1998).

Aliás, como acentua apropriadamente Escudero e González (1987), a consideração conjunta das diferentes dimensões da mudança escolar é bastante conveniente para podermos captar, de forma mais compreensiva, a dinâmica dos diferentes elementos que interatuam na sua constituição. No processo inovador, a interfecundação dos diferentes campos conceituais que concorrem para a sua significação (ou representação) evitará enviesá-la em abordagens e enfoques fragmentários. Também ajudar-nos-á a entender, como pontua Carneiro (2000, p.93), que “o novo é construído na transversalidade daquilo que já está instituído”. A tradição serve como contexto e referência para a mudança pretendida, o que quer dizer, que mudança global e absoluta não existe. Assim inovação, mudança e tradição são consideravelmente interdependentes e necessariamente dialogais.

Este argumento tem sustentação em Sirotinik (1994), por exemplo. Primeiro, pela denúncia que faz ao reducionismo da tradição técnico-prescritiva predominante nos processos inovadores. Segundo, porque defende que, para

compreender a inovação baseada na escola é preciso olhá-la a partir das suas coordenadas epistemológica, organizativa, experiencial e ecológica, que se complementam mutuamente.

Tem também apoio em Rocha (1997), que inspirado no processo de reestruturação curricular das escolas da rede municipal de educação de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, concebe a inovação curricular “como um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais” (p. 26), que não se satisfaz em apenas discutir programas, conteúdos, cargas horárias, recursos, porque experiências dessa ordem já foram várias vezes realizadas, sem que de fato a escola tenha se modificado. Defende, por isso, que a inovação tem a ver com todos estes aspectos técnico-administrativos, mas nela também deverão estar contemplados, numa relação de reciprocidade, os demais aspectos que compõem a totalidade social e da escola.

A análise de um processo complexo como a inovação não pode ficar aprisionada a umas poucas categorias (oficial, tecnológica, psicológica, pedagógica), que acabam por estreitar a compreensão do que ocorre no seu interior. Nem mesmo pode ficar presa à abordagem sócio-crítica, na vertente marxista, que a par da sua importância para analisar o currículo e sua relação com a economia e a produção, converte-se num enfoque exclusivo, desde uma perspectiva política e ideológica, descuidando-se dos aspectos tecnológicos e de significação (Torre, 1994). Precisa, portanto, colocar-se permeável a outros olhares e conceitos capazes de ampliar (não afunilar) a compreensão dos sentidos que transdimensionam a inovação educativa como globalidade.

Toda inovação, quer no plano do seu desenvolvimento, quer no plano participativo das pessoas, é única, conflitante e complexa nos seus valores e decisões e, por isso mesmo, sem condições de ser englobada por uma única e reconhecida teoria que pretensiosamente se disponha a fundamentar e dirigir, de forma unívoca e linear, o rumo dos seus acontecimentos (Pérez Gómez, 1998).

Assim como toda forma de conhecimento não é em si mesma exaustiva, mas tenta o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas (Fazenda, 1995), a inovação também o é, especialmente na área em que estamos nos concentrando. Há na inovação uma espécie de circuito relacional (Morin, 1977), isto é, os seus elementos constitutivos (partes) se interligam à sua propriedade global (todo) e vice-versa. Importa, pois, conhecermos as qualidades das contribuições e regulações que estão inibidas e invisíveis na inovação, para que se possa perceber o que estimula ou inibe as mudanças pretendidas.

Não obstante, o diálogo e a quebra de fronteiras entre os diferentes enfoques, narrativas e conceitos representem o eixo-mestre da inovação, tal não se consubstancia como pressuposto suficiente. A inovação precisa apresentar-se, também, como possibilidade de produzir novas aprendizagens e conhecimentos, novas inter-relações, novas histórias, inclusive novas abordagens. Necessita, por conseguinte, constituir-se em espaço e esfera pública de cidadãos cruzadores de fronteiras, capazes de exercerem o poder sobre suas vidas e, especialmente, sobre as condições de produção e aquisição de conhecimentos (Giroux e McLaren, 1998).

A inovação que concebemos não se identifica com aquela elaborada por pessoas que se dizem representantes ou que têm a ocupação de falar pelos outros – o tradutor/especialista, mas se refere à reivindicada e exigida por aqueles a quem ela diz respeito. Uma inovação, portanto, em que as pessoas, a quem ela concerne, pensem o próprio pensamento, conheçam o próprio conhecimento (Bonafé, 1995), falem por elas próprias; que não desqualifique (qualifique) o saber das pessoas interessadas nela; que se traduza numa parceria por meio da qual os assessores e intelectuais externos assumam o compromisso de contribuir para mudar o regime político, econômico e institucional de produção da verdade, jamais mudar o que as pessoas têm na cabeça. O que, para Foucault (1993a, p.14),

não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.

Pelo visto, as possibilidades do caráter dialógico e emancipatório da inovação como ação social e como conhecimento coletivo precisam ser questionadas e (re)interpretadas, pois num grupo nem todas as vozes possuem o mesmo valor. O que as fazem ter ou não poder, depende “de quem as produz, onde, quando e como” (Costa, 1998, p.246). Além do que, poder falar, muitas vezes, não quer dizer autoria, conscientização, autonomia, emancipação. Discursos colonizadores que se apropriam das vozes dos sujeitos fazem desaparecer as singularidades/identidades dos que falam. Por isso mesmo, uma relação dialógica não, necessariamente, garante a participação democrática.

No entanto, o fato de não termos estas garantias democráticas não invalida qualquer projeto inovador participativo, especialmente em educação. Processos inovadores com possibilidades reais de se efetivarem com todos os seus avanços e retrocessos, encontros e desencontros, continuidades e descontinuidades serão aqueles “que se abram para a diversidade, acolham as diferenças e incentivem a que múltiplas leituras do mundo reivindiquem voz e espaço para nomeá-lo” (Costa, 1998, p. 254).

Considerando os elementos definidores do papel da inovação no contexto educativo, os critérios de análise pontuados por Cunha (2001) podem ajudar bastante:

- a) gestão democrática;
- b) ruptura com a forma positivista de ensinar e aprender;
- c) reconfiguração dos saberes, minimizando a dualidade clássica entre ciência e cultura, saber escolar e saber cotidiano, entre outras;
- d) reorganização da relação teoria-prática numa perspectiva globalizadora;
- e) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação do processo inovador.

Acreditamos que as inovações, que objetivam produzir novas alternativas, construídas na contramão do poder constituído, podem sinalizar novas possibilidades capazes de fortalecer o direito humano à educação, conjugado ao acesso e à qualidade emancipatória.

2.2. O PROTAGONISMO DO PROFESSOR

Quando começa a preocupação com o professor enquanto protagonista da inovação? Tal preocupação aparece em cena quando, de fato, a perspectiva tecnológica de mudança não consegue mais sustentar seus incipientes pressupostos de análise da realidade escolar. A insistência nos resultados objetivos da inovação, separando fatos de valores (Saul, 1995), constituiu-se na contraprova da sua relevância científica para analisar a realidade social, no caso, a educacional.

As avaliações da implementação de propostas inovadoras têm fornecido evidências do reducionismo do enfoque técnico-prescritivo. O conceito que as pessoas, que fazem da cultura da escola uma identidade em movimento, têm da inovação é que determina os destinos da proposta empreendida. A racionalidade, a previsibilidade e a generalização requerida pelas visões tecnológicas não têm se confirmado empiricamente.

A educação é um processo histórico e como tal resulta da experiência vivida pelos seus envolvidos nos processos e instituições educativas. Assume, portanto, um contorno hermenêutico-fenomenológico ao estender as raízes do fenômeno educativo até o universo pessoal e institucional/social (Escudero e González, 1987). Isto quer dizer que a execução de uma proposta inovadora não se realiza mecanicamente. É a prática que fornece os elementos para sua compreensão, aprofundamento e/ou reformulação (Ribeiro, 1989).

A inovação para satisfazer a sua intenção de mudança não depende unicamente da nova tecnologia ou do programa bem desenhado, mas de como a escola a interpreta e a considera. Daí a importância de considerarmos a instituição escolar como sistema de identidade própria que interpreta os valores da sociedade conforme os interesses, às vezes conflitantes, dos diferentes grupos sociais que nela circulam (Mello, 1997) – ausência que Rosales (1998) flagrou no discurso dos participantes de uma pesquisa que realizara em 1995 sobre inovação educativa e a destacou em seu trabalho para ressaltar o valor da escola como unidade de

mudança, ao lado de outros elementos não menos significativos, como o protagonismo do professor.

Para este autor, a Escola potencializa um processo de inovação na medida em que recolhe de seu contexto social mais próximo, necessidades, expectativas e conflitos; busca compreendê-los no sentido de desenvolver ações alternativas que visem contribuir para melhoria das condições globais de vida das pessoas (Rosales, 1991).

Sob este prisma, qualquer inovação que se propugne exitosa precisa reconhecer e compreender as idiossincrasias da organização escolar; as inter-relações, estratégias de ação, valores e desejos específicos e particulares que transitam na escola considerada (Escudero e González, 1987; Heckman, Oakes e Sirotnik, 1983). Figura significativa nesta trama situacional e local é a do professor. É ele que, sob a influência do contexto social e escolar e do entendimento que faz da mudança e do ensino, quem vai pôr em prática a inovação, definindo, de certa forma, o curso e a performance da mesma. Nenhuma inovação segue uma trajetória linear. Antes, resulta do tipo de interação que o professor estabelece com a proposta de mudança, pois como diz Torres (2000), a mudança educativa requer a adesão e participação dos seus diversos atores.

Uma inovação será tão mais promissora na sua saga de transformação, quanto mais as pessoas co-participarem ativamente do processo renovador dos seus propósitos e ações. Dito desta forma, o olhar fenomenológico confirma-se como prisma mínimo concebível para captar o universo pessoal e institucional do fenômeno educativo e, por extensão, a escola como geradora da sua própria cultura e sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. Compreender o destino de uma proposta inovadora implica na busca interpretativa dos esquemas de pensamento, teorias e crenças que identificam a prática pedagógica do professor. Sem este conhecimento aprofundado da realidade prática do professor, o que se supõe inovação passa a ser invasão.

A inovação hoje precisa ser vista como ferramenta de (auto)formação. Como tal deve constituir-se numa “reivindicação e numa procura

contemporâneas” (Torres, 1998, p. 157). Deve tomar o conhecimento da vida cotidiana da escola como pré-condição para se pensar qualquer mudança que intente interferir no conteúdo da sua cotidianidade, pois qualquer inovação está contingenciada à consciência que seus atores constroem da sua essência e dos valores expressos, ou não, no seu desenvolvimento. Afinal é o lugar do qual fala o professor, na relação e no confronto com os diferentes lugares a ele associados, que o define. Isto significa que toda proposição inovadora determinada de cima para baixo “produz-se e se constrói, na verdade, do e no cotidiano..., deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado” (Resende, 1997, p.56).

Qualquer inovação depende, além de outros fatores, do comprometimento e da formação dos professores para o processo de mudança, que não podem ser compreendidos num plano “demasiado global do macro-sistema” ou no plano “demasiado restrito da micro-sala de aula”, como apropriadamente pontua Nóvoa (1992). As questões educativas se decidem na confluência e consideração destes dois níveis. Reveste-se aqui de importância, considerarmos a formação do professor como um dos componentes da mudança, que se produz no seu próprio processo, no esforço e procura de melhores caminhos que aproximem a escola cada vez mais da transformação desejada. Não se trata, portanto, de uma formação que se configura como condição prévia da mudança, visando a conformar os professores ao modelo de inovação estabelecido, mas de uma proposição formativa que concebe “a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (p.29).

Considerando o docente no contexto da inovação, do ensino e da formação temos maior oportunidade de:

- a) reconhecer a realidade cotidiana da sala de aula e o potencial das suas decisões;
- b) perceber o ensino em sua complexidade, incompletude e desafinação com qualquer forma de dogmatismo;
- c) auxiliar o professor a melhor administrar ansiedades e ressentimentos gerados no dinamismo conflituoso do cotidiano escolar;
- d) compreender que o professor como profissional necessita de uma formação contínua que lhe permita desenvolver a capacidade de invenção, de

crítica e autocrítica do seu trabalho, de maneira a elevar as perspectivas do seu saber e fazer pedagógico (Burke, 1996).

2.3. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO INOVADOR: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO

A interdisciplinaridade aparece na literatura como um campo polissêmico e poliforme crivado de nomenclaturas relacionadas, significações e formas de operacionalização, as mais variadas, que não chegam a alterar a sua significação nuclear, mas lhe dão sentidos que alteram seu contexto e lhe dão gradações que merecem ser analisadas, quando se trata de situá-la no critério da contribuição cognitiva, metodológica e política, que poderá oferecer à construção de uma nova visão de mundo e de educação (mais complexa) e, conseqüentemente, para uma nova e melhor configuração do trabalho do professor.

2.3.1. INTERDISCIPLINARIDADE NO DIÁLOGO COM A LITERATURA

Nas produções disponíveis que tratam de discutir, analisar e compreender este tema, a palavra interdisciplinaridade aparece, via de regra, articulada à ligação e integração de saberes como forma de superar a dispersão e fragmentação do conhecimento. Autores clássicos da interdisciplinaridade, como: Gusdorf (1976, 1977), Piaget (1979), Boisot (1979), Jantsch (1979), dentre outros, estão suficientemente revisados. Preferimos revisitar, então, as sínteses que nos brindam os brasileiros Japiassu (1976); Fazenda (1979, 1995, 2000, 2001); Frigotto (1995); o francês Morin (1977, 1982, 1994); o romeno-francês Nicolescu (1999); os espanhóis Hernández (1998, em parceria com Ventura, 1998); Santomé (1998); Zabala, (2002); os canadenses Lenoir e Larose (1998); o argentino Follari (1995); entre outros.

O prefácio de Gusdorf (1976) abrindo *Interdisciplinaridade e patologia do saber* antecipa o tamanho da sua contribuição na trajetória argumentativa de Japiassu (1976), autor da obra. A defesa do pesquisador de Strasbourg de que a dissociação e a soberba insistente das disciplinas representa a fragmentação da realidade humana e que o remédio para recuperar a totalidade perdida, está na capacidade e consciência dos especialistas para estabelecerem com as outras especialidades (disciplinas) relações de troca, complementaridade e convergência se vê reafirmada por Japiassu (1976), quando seguidamente no texto, retoma que a diversificação das disciplinas constitui um sintoma mórbido, esclerosado e canceroso do conhecimento, cujo antídoto mais adequado a essa “patologia do saber” é a interdisciplinaridade. Quando enfatiza que a interdisciplinaridade inscreve-se como repartição epistemológica, que se fortalece gradualmente no “esforço de aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos” (p.52), estabelecendo elos e pontes entre os problemas que lhe são pertinentes (relação de convergência).

Na concepção de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade também é um método para responder à demanda da ciência, por granjear fundamento à criação de novas disciplinas; dos estudantes, por um conhecimento global e multidimensional; dos profissionais, por uma formação generalista; da sociedade pela discussão de novos temas que extrapolem os estreitos compartimentos das disciplinas convencionais. Para ele, o conhecimento interdisciplinar se opõe à organização tradicional do saber, definindo-se como uma reflexão e crítica às fronteiras e compartimentação das disciplinas, objetivando descobrir, no “confronto dialético”, o “denominador comum” entre elas, isto é, a par de certas recorrências, buscar e analisar as concorrências e os intercâmbios recíprocos. Trata-se, pois, de uma mudança, simultaneamente, epistemológica e metodológica, que evidencie a “mutualidade das significações” e resgate “o fenômeno humano na totalidade de sua significação” (p. 66). A visão uni/mono/disciplinar parcializa, limita, reduz e fragmenta; a interdisciplinar integra, une, amplia, fornece “um conhecimento mais “inteiro” e “concertado” do fenômeno humano” (p.71).

Admite inspirado em Gusdorf, que na operacionalização do projeto interdisciplinar, ao lado das forças favoráveis, há obstáculos ou dificuldades que

limitam ou impedem a “colaboração válida e eficaz entre as disciplinas” (Japiassu, 1976, p.91). O conhecimento desses obstáculos nos possibilita apreender as concepções unívocas e questionar a significação e a concernência das cooperações interdisciplinares. As forças impedoras da proposta interdisciplinar atuam ativamente ou por inércia. Para Japiassu (1976), a dificuldade na colaboração interdisciplinar pode decorrer por obstáculos psicológicos e sociológicos ou lingüísticos e conceituais, correspondentes, respectivamente, à competição dos estatutos, isolamento dos saberes, formação diferenciada e pluralidade conceitual entre os envolvidos. O obstáculo epistemológico, que acresce aos demais já mencionados, atribui às resistências dos especialistas às “relações fecundantes”; à inércia das instituições de ensino e de pesquisa que insistem na valorização da fragmentação e ao não questionamento das relações científicas atuais, especialmente, entre as ciências designadas humanas e naturais.

Segundo o autor, os obstáculos nesta área surgem como sintoma da inércia da comunidade científica em manter o paradigma positivista colonialista que encapela seus membros na linguagem e rituais de sua confraria; quando o pensamento científico resiste às ameaças de ruptura das demarcações dos diferentes saberes; devido ao interesse particular de assegurar a hegemonia de uma determinada área do conhecimento para submeter as outras, podendo ser decorrentes de privilégio concedido a determinados interesses pessoais ou de grupo, etc.

A primeira barreira a ser vencida é a da elaboração conceitual para que se possa ter claro *de que* estamos falando, *daquilo* que fazemos e *por que* estamos realizando. Para além das dificuldades, o projeto interdisciplinar precisa encarar o desafio de superar a linguagem particularizada das disciplinas, pela assunção da linguagem colaborativa que passa pela informação mútua, entrevisão das questões postas pelo outro e tomada de consciência coletiva dos problemas/possibilidades em movimento.

O desafio das interações interdisciplinares está na “linguagem comum” dos especialistas, que acolhe as problemáticas alheias. O acolhimento

solidário de saberes e das “ignorâncias recíprocas” é dilemático: exige, pois, por parte de cada especialista disposição e consciência para ultrapassar as fronteiras de sua especialidade e se deixar aproximar e se ultrapassar pelas demais envolvidas no processo de colaboração.

Não se pode dissipar a idéia de que a interdisciplinaridade vem adquirindo “estatuto de inovação e mudança” (Japiassu, 1976, p. 99) e como tal é alvo de reações defensivas tanto dos especialistas (pesquisadores/professores) como das instituições de ensino. O interdisciplinar questiona os conhecimentos e os métodos em ação e impõe uma relação dialógica educador-educando. Exige a formação e adesão de professores e pesquisadores neste enfoque e uma gestão institucional flexível que ampare a reciprocidade dos conhecimentos.

Conforme este autor, os obstáculos enunciados assacam o empreendimento interdisciplinar de certas exigências, como:

1. necessidade de que as disciplinas, no âmbito das suas competências, estabeleçam entre si relações de troca, não de preenchimento de lacunas ou carências;
2. reconhecimento do “caráter parcial e limitado” do espaço privado de cada disciplina;
3. complementaridade entre pesquisa teórica e aplicada orientada a responder a necessidades coletivas e sociais com o concurso de várias disciplinas;
4. necessidade de ultrapassagem ou de superação dos limites das disciplinas sem negar as diferentes modalidades do pensamento e do projeto interdisciplinar: disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade.

Os especialistas, no processo de ultrapassagem dos territórios das suas disciplinas, conclui Japiassu (1976), precisam assumir uma postura de síntese, mas devem contestar a tentativa de imperialismo de qualquer especialidade no processo de comunicação entre eles. A unidade “está na própria origem de todo saber, permanecendo imanente a cada uma de suas formas... O conhecimento humano é sintético e global antes de ser analítico e especializado.

Sempre há apelo à síntese, sem o que é um contra-senso” (p.112-113), por isso mesmo precisamos nos abster de unificações idealizadas e colaborações forçadas.

A importância da reflexão suscitada por Japiassu (1976) adquire reconhecimento no diálogo com seus leitores interessados na discussão do tema da interdisciplinaridade, sobretudo, de Fazenda que com ele e seu teórico mais próximo – Gusdorf – travou um diálogo direto “face a face” na produção do trabalho “Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro” (1979), sua primeira obra na área. Não é por acaso, portanto, que o prefácio da publicação vem assinado pelo filósofo brasileiro.

Dessa obra ao livro “Interdisciplinaridade: um projeto em parceria” (1995), no qual reúne suas pesquisas e publicações, reafirma que há no conceito de interdisciplinaridade uma variação gradual em termos de conteúdo e metodologia, conforme se estabelece os níveis de coordenação e cooperação entre os diferentes domínios do conhecimento ou disciplinas: multi ou pluri, inter e transdisciplinaridade. As duas primeiras, por se restringirem a uma integração superficial de conhecimentos poderão se constituir como uma primeira etapa da interação de saberes própria da interdisciplinaridade e esta, por conseguinte, para a transdisciplinaridade.

Porém, tendo definido no trabalho anterior, que a interdisciplinaridade refere-se a uma questão de atitude, caracterizando-a como a colaboração entre os diversos setores ou aspectos internos e externos do conhecimento, processo-produto de uma intensa reciprocidade nas trocas entre eles para um enriquecimento mútuo, prefere afirmar que “a interdisciplinaridade jamais se define e jamais se dá a definir” (Fazenda, 1995, p.109), pois, pelos seus registros, esta origina-se e se processa num movimento dialético característico do diálogo que restabelece, na leitura e releitura dos fatos e saberes, novos traços, novas vozes e intenções. Mantendo-a na categoria de diálogo como necessidade própria do conhecimento antepõe a condição de construir-se como um texto aberto na prática da intersubjetividade, que se opõe à objetividade individualizante e à fragmentação. Posição que a autora reforça em obra ainda mais recente da qual é

organizadora, quando sublinha que “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (2001 p.11).

Sua obra, síntese da memória vivida e refeita no diálogo com suas produções, como a considera, a fez rever também sua posição inicial de que “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (Fazenda, 1979, p. 8). Sua defesa agora é de que vivenciando-a e exercendo-a aprendemos e ensinamos interdisciplinaridade. Daí concluir que o processo interdisciplinar está implicado intimamente com a “parceria” que decorre e possibilita a reciprocidade, a permuta e o compartilhamento de falas, espaços, presenças, ausências; permite ver a teoria na prática e a prática na teoria; favorece distinguir no todo a parte e na parte o todo; transmutar o uno e o múltiplo num processo de recorrência recíproca, incluindo a abertura para admitir que existe possibilidade na utopia e no seu vice-verso: a utopia criadora de possibilidades.

A interdisciplinaridade, na visão atual da autora, deriva-se da sua própria contingência de paradigma emergente que não mais suporta a condição de ser anunciado, mas quer ver-se efetivado nos projetos educacionais como “possibilidade de revisão do atual paradigma da ciência e, conseqüentemente da educação” (Fazenda, 1995, p. 110).

Assumir uma atitude interdisciplinar significa a ousadia da busca, que nos afasta das certezas paradigmáticas que nos encaminham a consensos conceituais verticalizados. É impossível e irrelevante a construção de uma teoria absoluta e única da interdisciplinaridade, mas é absolutamente imprescindível o aclaramento do caminho teórico pessoal de quem se aventura pela senda do interdisciplinar. Uma atitude dessa natureza respeita a autonomia de voo de cada um, pois pressupõe que a identidade do professor/pesquisador está na forma como estabelece a parceria. A visão interdisciplinar apóia-se na premissa de que nada é original. Todo conhecimento resulta da recriação, construída no exercício

da humildade. Uma vez socializado, o conhecimento não mais pertence ao seu autor; pertence aos seus co-autores (Fazenda, 2000).

Vista dessa forma, a interdisciplinaridade se inclui na discussão que fazem Nicolescu (1999) e Morin (1977, 1982, 1994) sobre a transdisciplinaridade e o pensamento complexo, respectivamente. A Carta da Transdisciplinaridade, adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Arrábida (Portugal, 1994), da qual foram redatores, revela a pertinência e a complementaridade das suas formulações teóricas para as análises interpretativas, que vêm sendo feitas sobre o fenômeno interdisciplinar, como as de Japiassu (1976), Fazenda (2001), explicitadas acima, e dos demais autores que detalharemos a seguir. Este documento indica que “a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si” (Nicolescu, 1999, p. 148).

A transdisciplinaridade, entendida sob este prisma, é multireferencial à interdisciplinaridade, porque além de avançar na amplitude das relações, ancora-se na unificação semântica e operativa dos significados *entre*, *através* e *além* das disciplinas. Esse avanço e essa unificação não se lhe avulta como prepotência e domínio sob as diferentes formas de organização do conhecimento, constituindo-se uma nova doutrina, filosofia ou megaciência, mas como estratégia para mobilizar as disciplinas a se abrirem às relações e colaborações com o objeto que as atravessam e as ultrapassam.

Assim como a interdisciplinaridade tem a possibilidade epistemológica e prática de irrigar as disciplinas com os conhecimentos, que lhe são diversos, relativizando-as, da mesma forma a interdisciplinaridade pode se fecundar e se iluminar pelo conhecimento transdisciplinar e ampliar a sua visão da realidade. Esses entrecaminhos podem tornar factível a percepção da controvérsia inadequada entre a desunião dos saberes e a realidade transdimensional, pondo às claras, o que antes era invisível: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (Morin, 2001). Num contexto multidimensional e global, em sentido e

organização, o pensamento complexo se impõe como impossibilidade de simplificação do real.

Segundo Morin (1977, 1994), a sociedade como um todo está identificada em cada um dos seus *socius*. Para nos apropriar das qualidades do todo precisamos recorrer à inter-comunicação das partes. Do mesmo modo, para conhecer as contribuições das partes precisamos desvelá-las no todo, posto que a sociedade não é a soma dos indivíduos, mas a entidade de qualidades específicas, que se tecem no jogo ativo das interações, retroações, emergências, imposições e antagonismos entre as partes, entre as partes e o todo, entre o emergente e o imerso, entre o estrutural e o fenomênico. Essas qualidades específicas possuem propriedades emergentes: nutrem-se, metabolizam, reproduzem-se. Trata-se, portanto, de conjugar o conhecimento das partes e das totalidades, da análise e da síntese, refutando a totalidade simplificadora (holística).

Concordam os dois autores, que se a educação é um processo global, importa que criemos espaços capazes de acolher as relações plurais, as concorrências, determinações e antagonismos necessários à construção do pensamento complexo. A complexidade surge do uno ao mesmo tempo como relatividade, relacionalidade, diversidade, ambigüidade, incerteza, antagonismo que são umas em relação às outras complementares, concorrentes e antagônicas (Morin, 1977). Uma educação autêntica, aberta às incertezas, aos questionamentos, rupturas e reorganizações do conhecimento e da vida, deve privilegiar a contextualização, o saber compartilhado e a complexidade. Deve capacitar o aprendiz a “estabelecer pontes – entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana; entre estes saberes e seus significados e nossas capacidades interiores” (Nicolescu, 199, p.133).

Os pesquisadores espanhóis, que como indicamos, aqui revisitaremos, ligam a interdisciplinaridade à globalização do conhecimento e às estratégias metodológicas a essa intenção concernentes, visando a sua efetivação no currículo escolar como forma de romper com a histórica organização disciplinar, que hegemonicamente tem caracterizado a prática da escola e da sala de aula.

Do diálogo que entabulamos com Hernández, desde suas reflexões em conjunto com Ventura (1998) a partir da investigação da experiência de uma escola pública de Barcelona (inicialmente cooperativada) com os “projetos de trabalho”, apreendemos que para este pesquisador, a interdisciplinaridade está relacionada à globalização, o que não quer dizer que guardem entre si perfeita sinonímia, posto que ambas comungam o mesmo eixo – a relação entre as disciplinas – mas a segunda constitui-se “uma forma de conhecimento do mundo que vai além das disciplinas do currículo escolar” (Hernández, 1998), aproximando-se da transdisciplinaridade. Diretamente, se refere que em termos operacionais, a concretização da globalização na escola implica encarar o conhecimento como busca em suas conexões mais intensas e possíveis; problematizar as informações e tomar suas respostas como provisórias e abertas a novas complementações ou contraposições.

A prática analisada, no entanto, demonstrou que este tema, como outros, está sujeito a matizes diferenciados, conforme o pensamento e ação de quem o conceba. Das concepções e práticas dos professores investigados foi possível identificar três sentidos diferentes para a globalização: “somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem” (Hernández e Ventura, 1998, p. 51).

O somatório de matérias, concepção/ação mais universalizada de globalização, refere-se à proposição aos alunos pelo professor de algumas relações pertinentes a um determinado tema. Caracteriza-se por ser uma atitude externa, circunstancial e episódica que tem no professor a decisão de fazer convergir para um determinado tema os conteúdos das diferentes disciplinas, muitas vezes, sem pertinência clara, devida e necessária. É ele, pois, que indica as informações e as relações que os alunos devem fazer.

Na interdisciplinaridade, a intenção relacional se fortalece, uma vez que busca superar as propostas individuais pela convergência de um coletivo de professores em torno de um tema comum. Objetiva-se levar os alunos a alcançarem a integração e a unidade do conhecimento através do olhar das disciplinas consorciadas no estudo do tema proposto. Todavia, cada professor

apresenta aos estudantes sua visão particular do tema sem, na maioria das vezes, se ater a como farão as relações, ou mesmo se chegarão a fazer as relações propostas. Acredita-se que pela simples reunião de professores, especialistas em áreas diversas, em torno de um mesmo tema, que o aluno por si só faça as conexões necessárias à apropriação do conhecimento de forma integrada, relacional e complexa.

Na visão dos autores, esta proposta, centrada na atitude organizativa da docência, fundamenta-se num conceito ingênuo de globalização, porque não leva “em conta que aprender a estabelecer vínculos entre diferentes fontes de informação implique acrescentar novos níveis de dificuldade às complexas relações entre a estrutura do conhecimento diferencial de cada estudante e as estratégias de aprendizagem que irão desenvolver” (Hernández e Ventura, 1998, p. 55).

A globalização vista sob o enfoque da estrutura da aprendizagem, apóia-se no ensino construtivo e compreensivo, contextualizado aos esquemas cognitivos do educando, que aspira proporcioná-lo experiências construtivas e reconstrutivas que o permitam não só compreender o conhecimento em pauta, mas questioná-lo, na busca de novos significados e novas relações. Importa aqui mais as inter-comunicações e as conexões que se possam estabelecer entre os conhecimentos científicos e cotidianos, do que a informação em si.

Nessa perspectiva, a globalização descaracteriza-se como acumulação e se assume como possibilidade de relação entre os diferentes conhecimentos, suas fontes e metodologias. Neste sentido, a totalidade não se põe a priori, ao contrário se constrói no processo de aprendizagem, visto que as relações, “ainda que sempre possíveis, não se realizam da mesma maneira nem têm a mesma complexidade” (Hernández, 1998, p.36). Sua organização varia desde o que se vê ao o que se interpreta. O que se pretende, portanto, é que o aluno aprenda a se relacionar com o conhecimento, aproxime-se da complexidade da sua natureza e do seu contexto de forma flexível e crítica. Embora admitam que a globalização sob este prisma possa configurar-se numa organização curricular por disciplina, acreditam que o impedimento de sua concretude está no fato de

que esta composição tem se instrumentalizado didaticamente mais pela transmissão do conhecimento que pela sua problematização, que toma a prática como uma referência de valor, do qual os “projetos de trabalhos”³ são indicados como ilustração.

Enfim, a globalização, que Hernández (1998) entende elevar-se à interdisciplinaridade, como assinalamos anteriormente, estrutura-se em torno de, pelo menos, três componentes: compreensão do mundo numa dimensão de complexidade; discussão sobre a fragmentação do conhecimento disciplinar e organização curricular que acolha e processe o pensamento do contexto e do complexo.

Para Santomé (1998), o vocábulo interdisciplinaridade aparece como tentativa de se contrapor à compartimentação histórica do conhecimento científico, hoje se impondo como necessidade humana de compreender a complexidade do mundo em que vivemos pela análise integrada, aberta, crítica, solidária e democrática das variáveis e condicionantes que o estruturam. No seu entendimento, seja qual for a base, conceitual ou classificatória, a interdisciplinaridade se efetiva no âmbito das disciplinas, em posição de respeitosa pluralidade, desmobilizante de qualquer imposição teórica, conceitual ou técnica. A proficuidade do seu intento “depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares” (p.61).

Isso nos dá a noção de que a interdisciplinaridade é um campo, que se define pela incompletude e ambigüidade, quanto aos seus alcances e complexidade, constituindo-se uma esfera em que a incerteza, a criatividade, a imaginação, o diálogo são primordiais no afã de aventurarmo-nos no desafio de nos aproximar da trama de interações, contradições, antagonismos, continuidades

³ Constituem uma proposta com objetivo de “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, em relação a: 1) tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio”. (Hernández e Ventura, 1998, p.61).

e descontinuidades dos diferentes fenômenos que regem os destinos do homem e da sociedade, aprendendo com eles suas possibilidades, problemas e limitações.

Alude o autor, que há em nossa cultura – social, política e educacional – uma tendência que nos faz pender mais para o pensamento disciplinar, que controla e territorializa o conhecimento, estabelece linguagens, certezas, proteções e compromissos particulares e prévios. Por outro lado, alerta da impropriedade de concepções interdisciplinares que abrem um combate aberto e exterminador com o campo disciplinar.

A interdisciplinaridade, para Santomé (1998),

é uma filosofia que requer convicção e, o que é mais importante, colaboração: nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições. O importante é explicar e demonstrar como existem informação, conceito, metodologias, procedimentos, etc., que são úteis e têm sentido em mais de uma disciplina, algo que qualquer história da ciência e da tecnologia pode mostrar profusamente (p. 79).

A propósito disso, considera importante que se diferencie a interdisciplinaridade que se restringe a integrar superficialmente as informações de disciplinas diferentes (interdisciplinaridade vazia), da que está comprometida em resgatar coletivamente as questões conflituosas e as memórias silenciadas na análise sócio-histórica, objetivando recuperar as vozes dos atores anônimos, que protagonizaram e protagonizam a história e sequer nela aparecem citados (interdisciplinaridade crítica)⁴.

Observa-se, que Santomé (1998), mesmo tendo transitado vagarosamente pelos estudos clássicos da interdisciplinaridade, reconhecendo suas tipologias e contribuições, optou por chamar a atenção sobre a importância da globalização e da interdisciplinaridade para a organização do currículo escolar de forma integrada, em seus pressupostos psicológicos, pedagógicos sócio-

⁴ Diferenciação inspirada em Arthur Kroker. Migration Across the Disciplines. Journal of Canadian Studies, nº 15, p.3-10.

históricos e políticos, sem, contudo, se prender à rígida diferenciação entre elas, como o fez Hernández (1998).

Visando garantir que os projetos integrados intervenham, positivamente, na qualidade de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, no processo de mudança da escola, sugere que se parta de propostas mais delimitadas (tempo e conhecimento), que poderão servir de aprendizagem para o enfrentamento mais seguro de projetos curriculares de maior espectro. Trata-se do que designa de “unidades didáticas integradas”, que devem ser assumidas mais como filosofia de trabalho, do que como simples instrumento técnico, por um processo de reflexão coletiva dos principais envolvidos. Uma proposta organizada em torno de determinadas áreas do conhecimento ou disciplinas, que possibilite aos alunos aprender de forma crítica além dos conteúdos, conceitos e valores, as competências para estabelecer novas interações com os conceitos elaborados ou outros conceitos da prática social cotidiana ou mais ampla.

Com a mesma preocupação de seus conterrâneos, apreciados anteriormente, em nos oferecer subsídios para refletir o currículo escolar, sua organização e finalidade, Zabala (2002) nos remete à interdisciplinaridade, na acepção que declaradamente defende – a “metadisciplinaridade” – como forma de resgatarmos a unidade do conhecimento. Segundo ele, a dispersão do conhecimento produzida pela ciência, têm motivado iniciativas de cooperação interdisciplinar na tentativa de “recobrar os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas como única via para restaurar a aliança entre a ciência e a sabedoria” (p.26).

Insiste em dizer que os diferentes conceitos explicativos das relações entre as disciplinas pertencem ao campo epistemológico e, apenas por consequência, ao ensino. Isto é, eles não determinam a metodologia a ser utilizada; apenas descrevem como as diversas disciplinas se interpõem na organização dos conhecimentos escolares. Assim, os conceitos de multi e pluridisciplinaridade traduzem-se pela justaposição de diferentes disciplinas, reservando-se a primeira a relacionar-se com aquelas consideradas mais próximas. A interdisciplinaridade constrói-se na “cooperação” e “reencontro” de

duas ou mais disciplinas, que se dispõem a integrar o conhecimento específico do qual se ocupam. Delineando-se como a colaboração mais avançada entre as disciplinas que passam a compartilhar seus conceitos e métodos, muitas vezes, se constituindo, em novo conhecimento ou paradigma, fica, então, a transdisciplinaridade - “atualmente, mais um desejo que uma realidade” (p.34). E por fim, segundo o autor, próximo desta última, teríamos a metadisciplinaridade que, estando interessada em explicar a realidade enquanto entidade global prescinde da estrutura disciplinar, como tentativa de libertar-se das amarras daquelas disciplinas que têm contribuído para a fragmentação e simplificação falsa e irreal do conhecimento.

Transferindo ao ensino os termos aludidos, Zabala (2002) aponta que: a multidisciplinaridade corresponde à organização convencional dos conteúdos escolares em disciplinas concomitantes, mas independentes; a pluridisciplinaridade resulta de relações complementares entre áreas disciplinares mais ou menos próximas; a interdisciplinaridade equivale à inter-relação de duas ou mais disciplinas, que podem chegar a celebrar reciprocidade dos seus pressupostos teórico-metodológicos específicos; a transdisciplinaridade traduz-se na integração global das disciplinas no alcance maior da unidade e totalidade; a metadisciplinaridade toma as disciplinas como instrumento para conhecer a realidade global ou complexa, não como alvo de relação.

Esta última categoria parte da idéia de que o conhecimento disciplinar, por sua estrutura e formulação analítica, não consegue explicar sozinho a variabilidade e a diversidade dos complexos relacionais nos quais o ser humano pode se ver ou estar envolvido. Nesta perspectiva, o autor situa o que chama de enfoque globalizador do ensino, que objetiva disponibilizar ao aluno as estratégias que o capacite cognitivamente a compreender e intervir na complexidade de forma inter-relacionada. A chave é que o ensino proposto pelo professor, centrado no desenvolvimento do pensamento complexo, permita ao aluno não só reconhecer a dimensão dos problemas que lhe propõe/desafia a realidade, mas selecionar “os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos de qualquer um dos campos do saber que, independentemente de sua procedência, relacionando-os ou integrando-os, ajudem-no a resolvê-los” (p.36).

O referido enfoque busca recuperar o saber disciplinar do seu isolamento em relação ao contexto social, devolvendo-lhe a função para o qual foi criado: servir à leitura e compreensão do mundo real. A meta, portanto, não é negar as disciplinas, mas retirá-las do limbo a que o ensino escolar as tem confinado, reduzindo-as a um conhecimento meramente informativo e classificador, que se explica e se justifica por si mesmo. Assim, numa perspectiva globalizadora, a organização dos conteúdos escolares, quer seja numa abordagem multi, pluri, inter, transdisciplinar terá como ponto de partida “uma situação da vida complexa” (p.39). Em qualquer caso, a visão metadisciplinar do conhecimento estará servindo como ponto de partida na configuração do conhecimento num enfoque globalizador, que terá nos métodos globalizados um nicho fecundo para a geração e produção do pensamento complexo, podendo, contudo, esboçar-se em outras disposições metodológicas, inclusive a disciplinar, desde que se passe a desenvolver uma visão diferente do papel que as disciplinas têm desempenhado tradicionalmente.

Em qualquer das ambiências, globalizadas ou não, este enfoque, concretizado sob a forma dos métodos globais clássicos (centros de interesse de Decroly, método de projetos de Kilpatrick, entre outros), ou de unidades didáticas, por dedução do próprio autor, estabelece, nos seus três momentos, as seguintes relações disciplinares: no primeiro momento, a relação que se estatui é a metadisciplinar, por exigência da situação da realidade que se está interessado em analisar; no segundo momento, tendo em vista a natureza dos problemas delimitados e dos conhecimentos necessários para resolvê-los, a relação interdisciplinar será a que minimamente responderá às exigências desta etapa e, por fim, a necessidade de integração e síntese dos conhecimentos aprendidos na busca de uma nova visão global ampliada, reconduzirá o aprendente a um processo com características metadisciplinares.

Cabe ressaltar também, os trabalhos do Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação para o Ensino do Canadá, coordenado por Lenoir, desde 1989. Os estudos têm demonstrado que a interdisciplinaridade vem sendo bastante difundida e reivindicada no/pelo setor educacional de Quebec, província onde se circunscrevem as investigações do grupo. Todavia, a polissemia

de sentido e de interesses no uso do termo têm dificultado o entendimento das suas significações. Como afirmam Lenoir e Larose, “as representações dos professores primários estão longe de ajudar a esclarecer o conceito e de favorecer práticas interdisciplinares coerentes e reflexivas” (1998, p. 50).

Os autores têm observado que o discurso sobre a interdisciplinaridade escamoteia a hegemonia das práticas fincadas nos modelos técnico-instrumentais, que sobrevalorizam certas disciplinas em detrimento de outras. É que os discursos dos professores sobre o interdisciplinar dependem das representações que elaboram do social e do seu trabalho. Se o professor entende a interdisciplinaridade como necessidade para a compreensão da realidade social, sua tendência é conceituá-la, aproximando-a das posições mais correntes. Por outro lado, se o docente divisa uma pressão externa ou hierárquica, que demanda maior compromisso e trabalho de sua parte, ou se no meio escolar em que transita há uma certa “confusão conceitual” sobre o ensino interdisciplinar, a prática pedagógica poderá apresentar-se sob diferentes orientações, muitas vezes, contraditórias, mas, concomitantemente, coerente com o discurso que o seu grupo definiu como válido. Isso decorre do fato de que as representações sociais dos professores constroem-se, na maioria das vezes, com base no senso comum, sem contribuição das teorias científicas emprestando “aos diferentes modelos elementos que eles modificam, adaptam e integram numa estrutura que lhe é própria” (p.51).

Desta forma, justifica-se a tipologia formulada pelos pesquisadores concernente às práticas interdisciplinares dos professores primários canadenses investigados, que de uma parte, demonstra uma oscilação do enfoque eclético ao holístico e de outra, do enfoque pseudo-disciplinar ao hegemônico, constituindo-se quatro pólos extremos que se cruzam. Vejamos, então, como se comportam os quatro enfoques:

1. o enfoque eclético resume-se em transmitir, sob a égide de um suposto foco integrador (tema), os saberes das diferentes disciplinas, reagrupadas aleatória e descontextualizadamente, sem prever a relevância das suas

contribuições à compreensão do tema – ecletismo desestrurante de saberes desunidos;

2. o enfoque holístico, contrapondo-se ao primeiro, dispensa as estruturas conceituais das disciplinas em nome da necessidade de uma visão global do cotidiano e do humano – ensino integrado ou globalizador;

3. o enfoque pseudo-interdisciplinar, prática freqüente entre os professores, se consume na prática, quando se serve do tema, dito integrador, para desenvolver atividades monodisciplinares, fragmentárias e atreladas à lógica dos programas de estudos já programados. Exemplo ilustrativo dessa prática pode ser o estudo sobre a importância das hortaliças, servindo de pretexto para o estudo das medidas dos canteiros de uma horta (ou o seu desenho) e do número de plantas que cada um deve conter. Este enfoque corresponde ao que Hernández e Ventura (1998) denominam de somatório de matérias.

4. o enfoque hegemônico é concebido a partir da utilização/aplicação de um determinado conteúdo disciplinar ou de um passo específico de aprendizagem (habilidade/competência: comunicação – produção textual/resolução de problemas - pesquisa), que passam a ser predominantes no ensino das outras disciplinas. Subservientes à lógica interna e ao processo de aprendizagem da disciplina dominante, aquelas correm o risco de terem suas especificidades atenuadas. Digamos que a prática integradora esteja centrada na produção textual privilegiada pela Língua Portuguesa, todas as matérias, ditas relacionadas, aplicarão massivamente a produção textual.

Lenoir e Larose (1998), registram que no Quebec vários exemplos servem para identificar as tendências enunciadas, a maioria deles, originados por motivos pragmáticos, organizacionais e até financeiros. Estes “dentro de certos casos, estão bem longe de oferecer uma real sinergia e relações efetivas entre os conteúdos das matérias escolares consideradas” (p.55). No entanto, observa-se que eles decorrem da preocupação inicial dos professores de assegurar certa

reciprocidade entre as disciplinas, tendo em vista a riqueza das suas complementaridades e inter-relações dos seus saberes, imprescindíveis à compreensão e intervenção da/na realidade social. Foram essas apreensões que lhes permitiram formular o conceito de interdisciplinaridade que perpassa a prática dos professores:

Trata-se de colocar em relação duas ou várias disciplinas escolares que, nos níveis curricular, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complementaridade ou de cooperação, de interpenetrações ou de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos, conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.), com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos (p.55).

As discontinuidades dessa prática, por outro lado, lhes ensejaram à conclusão de que conceber a interdisciplinaridade sob esta ótica exige que os docentes assumam uma nova compreensão sobre o ensino interdisciplinar para além da visão restrita da competência técnica e acadêmica, pela consciência de que a reciprocidade e a confrontação entre as disciplinas precisam estar comprometidas em problematizar o real, pensado em sua complexidade, na busca (pesquisa) de respostas socialmente relevantes e significativas.

2.3.2. CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES À NOSSA POSIÇÃO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

O diálogo demorado com os autores registrados neste segmento permitiu-nos formular a posição de que o conhecimento interdisciplinar origina-se e se desenvolve da idéia de que a realidade é complexa e sua compreensão crítica não se dá apenas por adição-acumulação, mas também e, mormente, por integração e intercomunicação dos saberes disciplinares, que se retro-alimentam por afirmação, complementaridade, antagonismo ou ambigüidade. Por conseguinte, disciplinaridade e interdisciplinaridade não são incompatíveis, pois “essa última só tem a ganhar se aquela for bem estabelecida” (Veiga-Neto, 2003, p.4). Em se tratando de ensino, a idéia que se advoga é que elas possam, num

movimento de alteração-reciprocidade, criar novas possibilidades em torno da globalização e complexidade de conhecimentos.

Nossa posição, portanto, inspirada em nossa experiência e nos escritos que referenciamos até aqui, não se alia ao movimento apologético que faz da interdisciplinaridade o paraíso do saber unitário, da totalidade do saber, posto “acima das ciências, instando para a sua reunião” (Follari, 1993, p.53). Ao contrário disso, se põe entre aquelas que buscam compreender a interdisciplinaridade no processo de construção do conhecimento complexo ante as dificuldades sociais, científicas e curriculares para fazê-la.

Como prenunciamos, a interdisciplinaridade não se constitui uma entidade à desconsideração dos conhecimentos disciplinares; nem fora de qualquer outra referência ou categoria (conceitos essenciais, complexos temáticos, etc) como condição precípua para nos aproximarmos da totalidade do saber. Na inversão desse sentido, teríamos que admitir, como Veiga-Neto (1997), que à interdisciplinaridade cabe bem exilá-la do campo das possibilidades. Reconhecemos também, que assumir atitude interdisciplinar significa considerar que as disciplinas não são monolíticas, nem possuem conteúdo estável. Presumir tal coisa significa trivializar a complexidade do saber disciplinar e as práticas pedagógicas, ignorando as relações sociais que as pessoas travam consigo mesmas e com o mundo (Popkewitz, 1997).

A questão para nós não está restrita à discussão da interdisciplinaridade como simples integração de saberes. Diz respeito a tomá-la como método e possibilidade para pôr em evidência que o campo disciplinar é emblemático, na medida em que, se de um lado as disciplinas podem ser vistas como retrocesso e limitação no ato de conhecer, pela especialização e fragmentação que separa os homens entre si e em relação ao mundo, por outro, a disciplinaridade contribuiu historicamente para a produção do homem moderno civilizado e disciplinado como o conhecemos (Veiga-Neto, 1997).

Destarte, a interdisciplinaridade que concebemos deve estar comprometida com a análise crítica desse panorama, provocando nos saberes

disciplinares um auto e inter-olhar interrogativo sobre seus pressupostos, fundamentos e sua contribuição histórica na formação dos sujeitos. Deste modo, poderão se re-potencializar e assumir o compromisso na formação de um novo cidadão, conforme explicita Santomé (1997), com pensamento crítico capaz de enfrentar os fundamentalismos e o pensamento dogmático, que tendem a se perpetuar como único parâmetro a ser considerado.

Consideramos que a interdisciplinaridade com estes contornos deva buscar subsídios no movimento dos “estudos culturais”, que tem assumido em relação às disciplinas uma atitude antidisciplinar, de desconforto e crítica às disciplinas escolares clássicas (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995), aproveitando-se de quaisquer campos que forem necessários para contextualizar e produzir o conhecimento demandado por um objeto de estudo qualquer.

Conforme os autores, os estudos culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contra-disciplinar que atua na tensão e interação do político, do econômico, do social, do ideológico, do poder, do cultural, entre outros, estudando todas as relações possíveis entre os elementos de uma dada situação, na busca de atingir a compreensão da sua globalidade. Estará, portanto, comprometido em confrontar o dinâmico e controverso mundo histórico, as lutas culturais e políticas emergentes e as novas concepções teóricas e de conhecimento, contestando-as, inclusive as suas.

O desenvolvimento e o alcance dos conceitos interdisciplinares é processual, isto é, elaboram-se do nível mais simples ao mais complexo. A globalidade e a complexidade, no nosso entender, não estão prontas (nem se farão prontas e acabadas), muito menos, estão postas *a priori*. Elas se fazem na relação dialógica entre a contextualidade e o sujeito; entre as necessidades próprias da primeira, idiossincrásicas do segundo e recíprocas a ambos. Nesse sentido, podemos falar de processos integradores que se situam nos níveis pré e pós-interdisciplinaridade (disciplinaridade, multi e transdisciplinaridade), que também não estarão definidos previamente, mas que se organizarão e se consubstanciarão no próprio desejo e no ato refletido de conhecer o mundo para além do aparente.

A intenção é que os saberes e as intervenções se relativizem e se enriqueçam mutuamente para que possamos nos aproximar cada vez mais e com pertinência de um novo tipo de compreensão e explicação do mundo que será provisória/dinâmica, porque definição precisa e fechada da realidade é incompatível à construção do conhecimento interdisciplinar. Afinal, só se pode compreender a realidade a partir do seu próprio movimento, o que exigirá de nós professores/pesquisadores, como pontua Taveira (2001), a disposição de explorar suas possibilidades, sempre provisórias e imprevisíveis e, por isso mesmo, infinitamente possíveis.

Dessa forma, qualquer tentativa de integração externa à própria necessidade do conhecimento para se fazer compreender, contextualizada e criticamente, o que se pretenda estudar, será tida como artificial. O esforço organizativo demandado por esse propósito não se potencializará como estratégia eficaz para mobilizar as capacidades cognitivas superiores do sujeito aprendente (Vygotsky, 2000), porque está fundamentado numa visão equivocada de globalidade, cujos construtos: adição, acúmulo, justaposição de saberes, além de não produzirem uma “reforma do pensamento” (Morin, 2001b) pela ampliação da compreensão do mundo, o simplificam sob o disfarce “inovador” da interdisciplinaridade, resumindo-se a mero placebo.

É preciso, pois, refutar a totalidade simplficadora (holística) e defender a mediação necessária para o desenvolvimento do pensamento generativo. No empreendimento interdisciplinar, as disciplinas precisam dispor-se, lucidamente, à generosidade e à humildade recíprocas para que possam perceber, no cotejo com as demais, em que sentido e medida elas podem estar contribuindo para a produção de um pensamento mais articulado, mais global e complexo. Isto não significa que as disciplinas se anulem num todo indivisível (holístico), como observa Morin (2001a, 2001b), mas que se reconheçam no contexto como entidades paradoxais – autônomas e interdependentes – desalojando-se da condição de conhecimento retalhado para ascender à categoria de “conhecimento pertinente”, capaz de integrar outros saberes ao seu contexto ou, se possível, no conjunto em que estão implicadas. Significa, pois, recorrer a princípios intercomunicativos de pensamentos e saberes quando a separação e a

simplicidade não se mostram suficientes para elucidar a complexidade do contexto que intentamos compreender.

Aqui reside o perigo de situarmos a interdisciplinaridade apenas sob a perspectiva técnica. Sob este enfoque, ela poderá arrematar-se como artifício que naturaliza os efeitos da fragmentação e da parcialização sobre a realidade complexa, reforçando o caráter informativo do conhecimento que elucida por um lado, pela reprodução, mas que cega por outro, em vista de não se traduzir como estratégia para pensar a informação, mas para consumi-la como certeza inquestionável. A interdisciplinaridade, portanto, só tem relevância de sentido se estiver a serviço do desenvolvimento da mente humana para a compreensão contextualizada e crítica da vida democrática e cidadã.

Iniciativas metodológicas que visem a colaboração entre as disciplinas para responder a problemas da realidade, precisam estar comprometidas com o processo de aprendizagem de professores e alunos. Os professores parceiros não podem constituir-se em equipe por mera agregação. O simples juntar-se não garante a professores e alunos avançarem, coletivamente, nas suas compreensões para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares. A parceria justificável será aquela decorrente da necessidade social, ou do desejo que cada docente vem sentindo ou construindo na aspiração de ampliar as relações da sua especificidade com as outras áreas do conhecimento, para responder, e ajudar os alunos a fazê-lo, à diversidade e complexidade das variáveis que se dispõem nas contingências e circunstancialidades do cotidiano. Nasce, portanto, da compreensão do professor de que sozinho e circunscrito ao espaço limitado e limitante da sua disciplina não poderá cobrir as explicações da realidade e que sua insistência em fazê-lo somente confirmará sua cegueira e prepotência.

O processo interdisciplinar exige que cada componente nele envolvido esteja consciente da sua contribuição e seu limite para tecer as relações necessárias junto aos seus pares. Para tanto, é recomendável que se disponha a construir (ou venha construindo) uma atitude e um pensamento interdisciplinar, que lhe permita hipotetizar e fazer relações, autonomamente, no diálogo com os

demais colegas. Só assim, o professor entenderá que seu papel mais apropriado numa proposta de ensino interdisciplinar será o de instigar os alunos a fazerem por si, e no seu conjunto, as relações necessárias demandadas pelos problemas que buscam estudar. Antecipar-se a eles, fazendo as relações para que as reproduzam será o procedimento menos plausível para que processem as informações, as re-signifiquem e as apliquem aos problemas que estejam interessados em resolver (Gagné, 1971).

Partir em defesa da interdisciplinaridade implica identificar e reconhecer as possibilidades, os interesses e as limitações do contexto sócio-político e histórico-cultural para exercitá-la e efetivá-la. Nesse sentido, não basta simplesmente tomarmos uma decisão “bem intencionada” de mudar a prática para acompanhar a contemporaneidade dos discursos que põem na organização interdisciplinar a chave para a solução dos problemas da educação escolar. Mister se faz, que nos questionemos: a decisão tomada tem origem na análise aprofundada e rigorosa das implicações pessoais, profissionais, institucionais e sociais que essa inovação trará para os seus principais envolvidos? Ou resulta do ato de ceder, alienadamente, aos apelos da mídia pedagógica (oficial, das editoras, dos congressos ou da academia), que manipula mentes, colonializa saberes, fabrica consumidores?

Reconhecemos, como Heller (2000), que a necessidade de novidade e de transformarmos a nós mesmos e a sociedade é uma das maiores conquistas da história humana. No entanto, só uma ação dotada de sentido e de significação, pensada e refletida é capaz, pela lucidez, de fortalecer essa conquista. Se pretendemos que o enfoque interdisciplinar se constitua em instrumento para compreender a complexidade do real, é preciso que seu aprendizado se esteie nesse princípio. Isso nos impulsionará a encarar o conhecimento e a prática interdisciplinares como construções dialogais de saberes, necessárias, mas problemáticas, cuja análise deve avançar para além do método e do sujeito.

Não basta que o sujeito deseje ou sinta necessidade de vencer a divisão do conhecimento, nem tampouco, que se associe e pratique o jogo da integração, para que a interdisciplinaridade faça a diferença e produza mudança

na maneira de ver e pensar o mundo. Faz-se necessário incluir nesse desejo/decisão a idéia de que esse é um terreno em que os limites externos se contrapõem à razão. Afinal, a totalidade e a complexidade não se munem de sentido fora do texto da história. É ingenuidade pensarmos que estas categorias são universais e que seu caráter epistemológico transcende ao social, ao político, ao econômico, ao cultural, ao antropológico, etc. (Veiga-Neto, 1997).

Pensar a totalidade como antítese do saber disciplinar seria negar a produção histórica do conhecimento. A disciplinaridade é, portanto, um construto social e não fruto de uma “patologia” gestada na mente humana simplesmente. Desta forma, acreditamos, como Frigotto (1995), que a interdisciplinaridade precisa ser encarada como necessidade e como problema. Para este autor, o interdisciplinar “se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (p.31).

Do ponto de vista do sujeito, a dificuldade está no processo de construção e apropriação do conhecimento, que vem marcado pelos limites de sua convivência e formação teórica, ideológica e cultural, que, muitas vezes, ofusca e/ou restringe a análise profunda e crítica de uma dada problemática. A compreensão da realidade é, via de regra, um esforço cumulativo, relativo, parcial, incompleto e social (Frigotto, 1995). Isto quer dizer, que da realidade de um fato não conseguiremos revelar e explicar toda sua complexidade. Poderemos, quando muito, nos aproximar das suas determinações e mediações fundamentais, que podem ir se modificando, se revelando e se ampliando, à medida que mobilizarmos os recursos cognitivos e sociais, a nossa disposição, para elucidar os elementos invisíveis que urdem o todo, que sentimos necessidade ou queremos ver revelados. É exatamente neste ponto que se fixa o nó da interdisciplinaridade.

Amarrado às determinações histórico-materiais e culturais de uma sociedade de classes como a nossa, pautada pela dominação, exclusão e alienação, o conhecimento interdisciplinar se vê limitado, quer na sua produção, quer nos processos de sua socialização, entre eles, o pedagógico. A divisão que

se instaura e se desenvolve no interior das relações sociais manifesta-se nas representações e concepções teóricas e práticas da realidade, produzidas sob a arbitrária e parcial orientação dominante, que tem na fragmentação, no individualismo e na competição as escoras mais sólidas para universalizar, naturalizar e legitimar seus interesses – político, econômico, cultural, entre outros.

É importante, pois, ter-se presente que a interdisciplinaridade não se constitui em um movimento desinteressado e a serviço, prioritariamente, da cidadania democrática das pessoas. Hoje, ela se enquadra nos ajustes estruturais defendidos pelo neoliberalismo como estratégia inovadora, visando garantir a saúde e a eficiência das empresas para melhor impor-se na fúria competitiva do mercado.

Questões como: cooperação, equipe, polivalência, experiência/conhecimentos adquiridos (contextualização), autonomia, descentralização, entre outras, podem muito bem estar servindo de suporte para que os oligopólios reafirmem sua hegemonia no mercado mundial. Isto é, sua força no processo de exclusão social, aproveitando-se do fascínio dos trabalhadores aos “novos disfarces inclusivos”, que têm posto fogo à: especialização, centralização, distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual, entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, etc. Por isso mesmo, não podemos enfocar a interdisciplinaridade como um movimento que opera de forma objetiva apenas no espaço da ciência educativa, mas uma proposta, como diz Santomé (1998), impregnada “de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social” (p.20). Precisamos, pois, nos manter em alerta permanente, quanto às intenções reais (muitas vezes, escamoteadas) com que as categorias interdisciplinares aludidas são postas em prática.

Se hoje, no mundo inteiro, um número expressivo de organizações empresariais vem aderindo à pessoa do trabalhador como chave da produção, à polivalência do conhecimento, à cooperação, à parceria, à participação, como princípios fundamentais da produção, questionar o compromisso desses indicadores com a inclusão cidadã do ser humano no processo produtivo, é uma

postura vigilante, necessária e ética de quem encara a educação como função social responsável.

As evidências têm nos mostrado que:

- a) a polivalência, no sentido de interfoco e interdimensão (Morin, 2001b), tem sido utilizada como recurso para atender à diversificação do mercado globalizado, cada vez mais competitivo, a custos mínimos pela aposta no trabalhador generalista que assume múltiplas funções, que vão desde a criação e supervisão de qualidade, à conservação e limpeza das máquinas e equipamentos, ao “chão” da empresa;
- b) a participação, o trabalho em equipe e a colaboração têm se restringido à discussão dos meios para a melhoria quantitativa da produção, desconsiderando os interesses dos trabalhadores no que diz respeito à conquista dos seus direitos fundamentais.

Desta forma, a defesa da diversidade pode, em última instância, representar o disfarce que impõe a homogeneidade de pensamento como forma de se ver a vida. O objetivo é apostar num discurso bem articulado que simplifica, naturaliza e encobre todas as disparidades sociais, inclusive, o processo histórico da sua formação. As pessoas podem se perceber diferentes, mas jamais suspeitar de sua condição. Isto é, não se dar conta do seu lugar desigual no processo de suas relações na e com a sociedade. Muito menos, duvidar que aderindo ao global podem estar deixando para trás o processo histórico de construção da sua cultura local. Isso além de afastá-las cada vez mais da possibilidade de organizar-se coletivamente para defender e propor uma nova ordem social mais inclusiva, as deixa mais vulneráveis à sedução da mídia consumista, que as desreferencializa e as torna remissivas, para não dizer insensíveis, aos demarcadores da sua cultura, que desconsiderados, se tornam fluidos e permeáveis a toda espécie de invasão-transplante mercantilista, segregadora, de dependência.

No Brasil, a ênfase multicultural vem assumindo, paulatinamente, contornos de indefinição crescente das identidades culturais. Os apelos

globalizatórios têm feito o povo brasileiro, a exemplo de outros países periféricos, a abdicar das suas possibilidades de construção e autoria, pela incorporação, pacífica e alienada, das imposições mercadológicas que tudo vendem, inclusive a sensação de que ser homem e mulher desse tempo, significa estar em sintonia com o resto do mundo e com as tecnologias de mais alta definição. Cada vez mais, se tem a impressão que se está no mesmo lugar, partilhando dos mesmos hábitos, dos mesmos valores, com as mesmas pessoas. De repente, nos contentamos em conviver com o tédio da monotonia de um cenário já montado, cuja regularidade e previsibilidade do seu perfil não instiga a nos interessar pela busca, pela problematização, pela proposição, pela intervenção e reinvenção – qualidades tão inerentes, tão exclusivas, tão construtivas da condição verdadeiramente humana.

Por isso, reveste-se de importância fazermos a releitura da interdisciplinaridade como princípio inovador do ensino, situando-a no contexto da lógica capitalista atual para que possamos apreender suas possibilidades e limitações na formação e implementação de propostas para a formação de pessoas com capacidade crítica e solidária, se não quisermos deixá-las ainda mais confusas, alienadas e, por isso mesmo, mais indefesas (Santomé, 1998).

A interdisciplinaridade a que estamos nos referindo e propondo se circunscreve a inovar/flexibilizar a metodologia e a organização escolar, para atender à mídia pedagógica e/ou aos objetivos impostos pelas normativas do sistema educacional? Ou a discutir, de forma crítica, os objetivos da educação e o conhecimento a ser apropriado e socializado por seus destinatários para que possam reconhecer e resistir às políticas desumanizantes de autonomia e descentralização?

Discutir a interdisciplinaridade fora do contexto histórico que, produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado à atitude ingênua de: acreditar que a simples integração de saberes por si só redime o conhecimento da fragmentação; considerar que a colaboração dos diferentes saberes é sempre tranqüila e que a compreensão da complexidade estará garantida, se operarmos nos níveis mais altos do processo integrativo (trans e metadisciplinar).

O interdisciplinar precisa ser pensado a partir das condições materiais da produção social da existência humana, afim de que possamos fazer dele um instrumento capaz de contribuir para que todas as classes sociais se percebam no contexto das suas relações e compreendam que suas ações, solidárias ou excludentes, têm efeitos de reciprocidade. Não há como pensar os problemas da vida isoladamente. Não há como escapar. Como nos alerta Frigotto (1995), os efeitos das relações predatórias de produção e a exclusão social crescente, como a miséria, a violência, as epidemias, no plano social, e o desmatamento, as poluições ambientais, que agridem o ecossistema, atingem a todos, inclusive a classe burguesa, geradora desse descompasso desumanizador. Destarte, a cooperação interdisciplinar será valiosa em copiosos campos de pesquisa relacionados “ao meio e aos recursos naturais, à guerra, à paz, aos problemas das comunidades, ao urbanismo, ao tempo livre e às atividades culturais” (Zabala, 2002, p.26).

Então, a interdisciplinaridade deve estar comprometida em investigar, de forma aprofundada e crítica, as múltiplas determinações que produzem a história da sociedade, de modo a intervir, principalmente, sobre aquelas que respondem pela alienação e exclusão social. Nesse sentido, não nos ajudarão posições ecléticas, voluntaristas ou dogmáticas. O sentido da prática interdisciplinar no campo da pesquisa e do ensino está no fato de que ela possa explicitar as concepções, teorias e categorias de análise da realidade para encaminharmos, de maneira criativa e crítica, a solução dos problemas que emergirem do estudo perpetrado. E não serão em equipes, integrações e colaborações forçadas e artificializadas, como nos referimos antes, que se poderá produzir novos conhecimentos e práticas plurais para democratizar a vida humana.

Essas posições podem nos jogar para fora das referências disciplinares da ciência, desconsiderando suas origens e seus processos de desenvolvimento. Essa idéia de transcendência pode nos levar a desenvolver inadvertidamente a defesa de um modelo de investigação único que imponha sua autoridade aos demais, minimizando a possibilidade de diálogo, necessário a qualquer proposição de integração das especificidades do conhecimento (Fazenda, 1995: Lenoir e Larose, 1998). Precavidos, então, das simplificações

holísticas que consideram a realidade global indivisível, podemos nos aventurar no desafio de transformar a utopia das inter-relações entre os diferentes enfoques e áreas do conhecimento, em diálogo permanente – único caminho possível para que se pense e atue na e com a realidade.

A totalidade, como percebe Follari (1995, p.153), “é uma categoria que não está acima das ciências instando por sua reunião, mas pertence a um discurso determinado, a teoria social”. Quer dizer, o conhecimento interdisciplinar, como qualquer um outro saber, produz-se nas possibilidades e limites do seu próprio contexto e, portanto, precisa assumir-se enquanto problema parcial e situado. Um certo comedimento e consciência bastariam para pôr a interdisciplinaridade no plano das suas possibilidades reais e perceber que, dentro e entre elas, estão os seus próprios limites. Entre eles, o de ser um movimento que está na cabeça dos pesquisadores, mas descontextualizado dos movimentos sociais em suas atividades políticas. Este não será o fator-chave para que o interdisciplinar não tenha produzido mudanças substanciais e efetivas na qualidade do ensino, apesar da insistência das reformas atuais no campo da educação no mundo inteiro?

Neste sentido, estamos diante do desafio básico de des-fundamentar a idéia da unidade do conhecimento centrada no sujeito, corrente entre nós, encampando desafios mais específicos, como propõe Follari (1995), que poderão definir um novo e realístico status epistemológico à interdisciplinaridade, como os seguintes:

- a) encarar a interdisciplinaridade como provisória e contingencial;
- b) considerar o interdisciplinar como homologações conceituais inacabadas e aproximativas;
- c) entender que a interdisciplinaridade se eleva à disciplina; não a nega;
- d) sustentar a prática interdisciplinar na pesquisa interdisciplinar, evitando a improvisação e a ineficácia;

- e) planejar e implementar experiências de ensino interdisciplinares em temas e áreas que estão ou podem estar articuladas ou envolvidas mais de uma disciplina, incluindo seus professores;
- f) demarcar, nas equipes interdisciplinares, a contribuição que cada profissional dará à construção do conhecimento pretendido, eliminando o equívoco de que, no empreendimento interdisciplinar, todos fazem tudo ou cada um faz o papel do outro;
- g) definir as áreas e os temas interdisciplinares socialmente mais relevantes e as necessidades e recursos institucionais para operacionalizá-los, prevendo dificuldades e resistências;
- h) ter presente que se está trilhando num campo plural e incomensurável, cuja integração e articulação será difícil e penosa para que não formulemos expectativas fantasiosas e esperemos resultados messiânicos;
- i) dispor-se a encarar o fracasso momentâneo e os retrocessos circunstanciais como aprendizagem e impulso para ações interdisciplinares refletidas e situadas social e politicamente.

A possibilidade da prática docente em corporificar esses desafios está na superação progressiva dos obstáculos históricos que têm impedido às trilhas interdisciplinares de se consubstanciarem em incentivos a novos caminhos e iniciativas capazes de, senão eliminar, pelo menos, minimizar as fronteiras entre as disciplinas, relativizando-as. Fazenda (1979) classificou-os em obstáculos (Quadro 1):

1. Epistemológicos e institucionais – decorrem da organização disciplinar do conhecimento como reflexo dos valores e das relações presentes na sociedade vigente, que se contrapõe à realidade complexa. Essa organização produz rigidez nas estruturas e relações institucionais, pela relação hierárquica entre o conhecimento e as pessoas, que determina vozes e posições, reafirmando a supremacia de determinadas ciências. A possibilidade de uma prática interdisciplinar estará na medida em que as pessoas e as instituições se dispuserem a repensar seus dogmas e

perceberem os limites dos aportes científicos disciplinares para compreender a realidade social.

2. *Psicossociológicos e culturais* – referem-se à maneira de pensar das pessoas: internalização da visão especializada do conhecimento como forma segura de compreender o mundo, que as faz preconceberem que se aventurar pelo caminho interdisciplinar significa arriscar-se no escuro. Pode contribuir para isso, o desconhecimento ou as ambigüidades, que pairam em torno do próprio conceito de interdisciplinaridade, que a tem reduzido, freqüentemente, à negação das disciplinas ou a uma iniciativa de caráter metodológico. Vista como algo novo, as pessoas receiam que tal postura exigirá delas maior carga de trabalho, compromissos extras, perda de espaço e status, entre outros. Esta última, decorrente da cultura individualista e competitiva, que marca a nossa sociedade. Em especial, a instituição escolar em todas as suas modalidades de atuação. Um projeto interdisciplinar comprometido com a conversão do pensamento terá maiores chances de ser exeqüível se nos dispusermos a estudar os conhecimentos e os espaços com e nos quais labutamos como construtos sócio-históricos para, desta feita, compreender e transcender seus interesses e limites.

3. *Metodológicos* – derivam dos obstáculos acima apresentados, incluindo os de formação e os de ordem material. A rigidez e inflexibilidade dos tempos e espaços escolares dificultam a prática interdisciplinar. Do mesmo modo, os tempos e espaços episódicos de planejamento e formação apostam no voluntarismo do professor com precárias condições de trabalho e valorização profissional. A metodologia interdisciplinar demanda reestruturação substancial no modelo de ensino convencional (disciplinar), que passa pela flexibilização organizacional do currículo, pelo questionamento das posições que as disciplinas ocupam nessa organização, seus significados e finalidades na formação do cidadão que se quer formar. Para tanto, necessitará que os profissionais nela envolvidos (ou a se envolverem) estejam desenvolvendo ou pelos predispostos a uma

postura epistemológica de ruptura com o conhecimento cindido, desterritorializando suas especificidades sem, contudo, negá-las.

QUADRO 1: Obstáculos à prática interdisciplinar: características e possibilidades de superação, segundo Fazenda (1979).

OBSTÁCULOS	CARACTERÍSTICAS	POSSIBILIDADES
1. Epistemológicos e institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - organização disciplinar do conhecimento como reflexo dos valores e relações sociais vigentes; - relação hierárquica entre conhecimento-pessoas; - determinação de posição e vozes; - supremacia de determinadas ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposição das pessoas e instituições para perceber limites de seus dogmas e aportes científicos na compreensão da realidade.
2. Psicossociológicos e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - internalização da visão especializada do conhecimento como forma segura de compreender o mundo; - preconceito de que se aventurar pelo interdisciplinar é arriscar-se no escuro; - desconhecimento/ambigüidade em torno do conceito de interdisciplinar; - receio de sobrecarga de trabalho, perda de espaço e status. 	<ul style="list-style-type: none"> - estudo dos conhecimentos e espaços com e nos quais se trabalha para compreender e transcender seus interesses e limites.
3. Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - derivam dos obstáculos acima apresentados, incluindo os de formação e os de ordem material; - rigidez de tempos e espaços escolares; - tempos e espaços episódicos, apostando no voluntarismo dos profissionais; - investimento insuficiente na formação e valorização profissional do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - questionamento das posições, significados e finalidades das disciplinas; - ruptura com o conhecimento cindido, sem negá-lo; - rearticulação do espaço e tempo escolares (flexibilidade, sistematização e regularidade).

Consideramos importante que qualquer política ou proposta em favor da interdisciplinaridade, como sugerem Frigotto (1995) e Santomé (1998), deva atacar, preferencialmente, o especialismo na formação do professor e as condições de divisão e organização disciplinar do seu trabalho. A formação fragmentária e positivista do docente desloca a discussão do trabalho interdisciplinar do aspecto

epistemológico para o metodológico. A organização do processo pedagógico, como decorrência da concepção parcelar do conhecimento vai se configurar numa lista de disciplinas divididas entre as de formação geral e especial, que estão mais preocupadas em resguardar suas fronteiras do que propriamente contribuir para a compreensão sócio-crítica da realidade social.

Se no Canadá, as pesquisas de Lenoir e Larose (1998) conseguiram avaliar que a interdisciplinaridade na esfera escolar quebequiana, especialmente a primária, quase sempre tem sido utilizada como justificativa para a organização pedagógica pouco rigorosa e frouxa, (quer em relação aos objetivos educacionais e estruturas disciplinares, quer dos processos de aprendizagem); tem servido, freqüentemente, para resolver os problemas dos professores ligados à gestão do ensino e não da aprendizagem dos alunos, é porque naquele território há uma preocupação e um trabalho interdisciplinar mais ou menos sistemático nas escolas.

Aqui, no Brasil, apesar da reforma atual apontar a referência interdisciplinar nas diretrizes curriculares nacionais, avaliar tal prática mostra-se irrelevante, diante do que precisa o professorado brasileiro: formação, estudo, flexibilização dos tempos/espacos escolares, planejamento, recursos materiais/financeiros, condições de trabalho, entre outros, se quisermos que um projeto nesta direção se consolide. Aqui, como o professor não tem a formação necessária; não tem tempo para estudo e planejamento; não tem motivação face às condições objetivas de trabalho, sem muita saída, preso à lógica formal dos programas oficiais e editoriais, acaba disciplinarizando ou simplificando a globalização, para não dizer, desconsiderando-a.

Para que a interdisciplinaridade represente mudança na configuração do trabalho do professor, precisamos começar nos esforçando em responder questões como estas: A qual interdisciplinaridade nos referimos? Que possibilidades históricas, sociais e escolares temos para encará-la? Quais os problemas para perseguí-la como meta epistemológica, política e metodológica? Uma inovação interdisciplinar a serviço de que interesses? Que diferença substantiva e positiva a transposição para a perspectiva interdisciplinar terá possibilidade de produzir, concretamente, sobre o ensino disciplinar? Não é

preferível uma prática docente disciplinar, que garanta aos alunos a apropriação e socialização do conhecimento escolar, do que um ensino, que sob o disfarce de interdisciplinar, reforça a desigualdade, entre eles, no acesso às competências básicas que lhes permitam ler, escrever e compreender o mundo?

Os autores que trouxemos neste segmento, especialmente os que nos subsidiaram na crítica à interdisciplinaridade, por certo, nos ajudarão na discussão de questões tão controversas. É inegável que a interdisciplinaridade impõe-se como necessidade para se compreender a natureza complexa da realidade social, mas o caráter, o propósito e as consequências dessa opção são aspectos que merecem ser compreendidos e analisados.

2.3.3. A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO NAS REFORMAS BRASILEIRAS ATUAIS

A preocupação com a interdisciplinaridade aparece nas legislações que reformaram o ensino brasileiro em âmbito nacional desde 1940. No entanto, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996, em vigor, particularmente nos seus referenciais de currículo, que ela aparece mais explícita (Brasil, 1996). Conforme Fazenda (1979), a presença da interdisciplinaridade na Lei 5.692/71 (Ensino de 1º e 2º Graus), Lei 5.540 de 1968 (Ensino Superior), diretrizes e orientações decorrentes, que antecederam à reforma atual, é ambígua, confusa e inconsistente.

Especificamente, o estudo da autora aquilatou que a palavra integração, pela análise dos documentos legais, sugere, quando muito, referir-se à multi ou pluridisciplinaridade, na acepção que Hernández (1998) designa de somatório de matérias. A interdisciplinaridade é tomada como meio para se alcançar a integração, que passa a ser resultado, ao invés de etapa do processo interdisciplinar. Além disso, o termo integração aparece nos documentos legais, segundo a análise da pesquisadora, como sinônimo, ora de concomitância, ora de

ordenação ou articulação, que se ligam a vocábulos como: seqüência, continuidade e relacionamento, usados como chaves para destacar a concomitância de ordenação vertical e ordenação horizontal dos conteúdos escolares. Como as proposições teóricas sobre interdisciplinaridade não aparecem explicitadas, “a impressão que se tem é a de que integrar conteúdos seria efetivamente a real finalidade” (p.85), em detrimento da integração que se põe a serviço da construção da totalidade do conhecimento para alcançar a sua complexidade possível no momento da sua socialização e apropriação.

Ainda que as normativas frisassem que o currículo do ensino de 1º e 2º graus, organizado em matérias, distribuídas em atividades, áreas de estudo e disciplinas, devesse resguardar a integração dos conteúdos, conhecimentos, experiências e habilidades a elas pertinentes, a indicação de que as *atividades* seriam mais adequadas às séries iniciais do 1º grau (1ª à 4ª série), as *áreas* às séries finais (5ª à 8ª) e as *disciplinas* para o 2º grau, contrariava a concepção de interdisciplinaridade defendida à sua época. A Resolução Nº 8/71 (Brasil, 1971b) do então CFE – Conselho Federal de Educação (hoje CNE – Conselho Nacional de Educação), definia que o currículo por: a) *atividades* daria prioridade às situações concretas vividas pelo aluno, suas necessidades, problemas e interesses; b) *áreas de estudo* integraria os conteúdos convencionais afins, equilibrando as situações de experiência com os conhecimentos formais; c) *disciplinas* pressuporia, predominantemente, a aprendizagem dos conhecimentos científicos, na estrutura disciplinar que conhecemos.

Tomados dessa forma, parece-nos que os reformadores pretendiam que esses critérios servissem muito mais para garantir o escalonamento e a amplitude dos conhecimentos nas etapas e níveis considerados, do que propriamente contribuir na construção do pensamento globalizador e complexo, como definido neste trabalho.

São essas inferências pois, que nos levaram a formular as interrogações seguintes: Como propor uma organização curricular restrita à integração de atividades numa estrutura subdividida em matérias? Manter o currículo no nível das experiências imediatas do aluno não pode fadá-lo a

“sobreviver na própria terra” (Otti, 1987), naturalizando suas relações? Como restringir essa integração à primeira etapa do 1º Grau, se a intercomunicação entre conceitos cotidianos e científicos na compreensão da realidade deve acontecer em todas as modalidades da educação escolar? Como pretender a integração em áreas afins, equilibradas às práticas sociais dos alunos, num momento em que o conteúdo além de subdividido, “passa a ser distribuído para diferentes professores” (Fazenda 1979, p.88)? Como pretender a integração de conhecimentos num currículo que toma a disciplina como instrumento particular e específico para conduzir o aluno a um maior nível de sistematização do conhecimento? Interdisciplinarizar não significa dispor os saberes disciplinares em complementaridade necessária?

Fazenda (1979) destaca ainda que embora o Parecer 349/72-CFE indicasse que o professorado, na sua formação fosse levado a pensar no “inter-relacionamento disciplinar, para se capacitar a desenvolver um currículo por meio de atividades globalizantes...” (p.196), tal dispositivo não declarava como fazê-lo, nem definia apropriadamente o que se deveria entender por globalização. Ficava, então, o intento à mercê de qualquer significação ou distorção. Inclusive de se ver legitimado como relação forçada de conteúdos disciplinares – interdisciplinaridade vazia, indicada por Santomé (1998). A idéia corrente na época era de que o professor, particularmente o de 1º Grau, organizasse sua prática em forma de unidades didáticas compostas a partir de um tema, para o qual seriam articulados os conhecimentos das diferentes disciplinas constantes da seqüência da lista a ser ensinada. Essa articulação deveria estar evidenciada, principalmente, nos exercícios a serem propostos aos alunos.

No final de 1996, quando esta legislação foi revogada, tínhamos no cenário brasileiro das escolas públicas de 1º e 2º Graus, incluindo o Estado do Rio Grande do Sul e localmente o Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, salvo experiências esparsas, uma estrutura curricular fechada, disciplinar e compartimentada. Observe-se que a essa época, o IEEMD recebia a vigência da nova lei de ensino em franca implementação, desde 1988, de matrizes curriculares seriadas com forte cunho disciplinar como registram os quadros nºs 2, 3 e 4, a seguir. Nas séries iniciais do 1º Grau, embora a forma de desenvolvimento do

ensino continuasse sendo expressa “por atividades”, a organização curricular vinha indicada por “disciplinas”. Nas séries finais, a designação “áreas de estudo” fora suprimida com o próprio aval da Secretaria de Educação do Estado, reafirmando a supremacia fragmentária das disciplinas. Aliás, nunca perdida.

O Ensino de 2º Grau, por sua vez, mantinha sua estrutura disciplinar a que sempre esteve vocacionado, desde o início, pelas determinações complementares à Lei de 1971. As proposições interdisciplinares não se efetivaram, porque as escolas não conseguiram romper com a cultura disciplinar, como se vê, quer em relação à flexibilidade e democratização dos espaços e tempos escolares, quer em relação ao conhecimento escolar criativo-emancipador⁵ e às metodologias dialógicas e problematizadoras necessários a qualquer proposta de caráter interdisciplinar.

QUADRO 2: Matriz curricular de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971a).

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	
DISCIPLINAS	FORMA DE DESENVOLVIMENTO
Língua Portuguesa	ATIVIDADES
Matemática	
Ciências/Programas de Saúde	
Estudos Sociais	
Educação Artística	
Educação Física	
Ensino Religioso	

Fonte: Regimento Escolar

⁵ Corresponde ao saber decorrente do ensino que, além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, não negligencia a análise das contradições constituintes do ambiente social e político do educando.

QUADRO 3: Matriz curricular de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau da Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971a).

DISCIPLINAS	SÉRIES			
	5ª	6ª	7ª	8ª
	H/A	H/A	H/A	H/A
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Educação Artística	2	2	-	-
Educação Física	3	3	3	3
Matemática	5	5	4	4
Geometria	1	1	1	1
Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
História	2	2	3	2
Geografia	2	2	2	3
Ensino Religioso	1	1	1	1
Língua Inglesa	-	-	2	2
TOTAL	25	25	25	25

Obs.: H/A corresponde a horas-aula e os números abaixo referem-se à carga horária semanal

Fonte: Regimento Escolar

QUADRO 4: Matriz curricular do ensino de 2º grau Escola Estadual de 1º e 2º graus Marcílio Dias, desde 1993, na vigência da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971a).

DISCIPLINAS	SÉRIES		
	1ª	2ª	3ª
	H/A	H/A	H/A
Língua Portuguesa	3	3	3
Literatura	2	2	2
Educação Artística	2	-	-
Educação Física	3	3	3
Matemática	4	4	4
Biologia	3	3	3
Física	3	2	3
Química	2	3	3
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1
Língua Inglesa	2	2	2
Filosofia	-	2	1
TOTAL	29	29	29

Obs.: H/A corresponde a horas-aula e os números abaixo referem-se à carga horária semanal.

Fonte: Regimento Escolar

Isto deveu-se ao fato de ser uma proposta decretada, pouco explícita quanto as suas intenções; falta de incentivo, investimento e sistematização na formação inicial e continuada do professor para o trabalho interdisciplinar; aplicação insuficiente de recursos financeiros necessários à reestruturação dos espaços e tempos escolares; gestão centralizada e fragilidade das políticas de valorização do trabalho do professor. Obviamente, o contexto sócio-político da

reforma – tempo de censura, de repressão e patrulhamento das idéias e das ações das pessoas – era incoerente com o pensar e o saber interdisciplinar. Numa época em que pensar era proibido e questionar era crime, não nos surpreende que a interdisciplinaridade representasse integração ajustadora e estabilizadora a serviço da manutenção, longe da transformação. Justifica-se, então, o disfarce interdisciplinar intencionado, que Fazenda (1979) chama brandamente de idealização utópica, com a qual não concordamos.

É bem verdade que o movimento pró-restabelecimento do governo democrático do País, que se fortaleceu no final da década de 1980 e viu seu intento legalizado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em vigor, envolveu os profissionais da educação (professores, especialistas e pesquisadores) em discussões sobre os problemas da educação brasileira e os caminhos que a mesma deveria seguir, detectado no volume de ensaios teóricos e relatórios de pesquisa publicados, que enfocavam o currículo sob uma perspectiva sociológica crítica (Moreira e Silva, 1995). Foi esse movimento que mobilizou a sociedade em torno de um novo estatuto para a educação escolar, que contemple a formação de um cidadão crítico, solidário e propositivo; um trabalhador criativo e reflexivo, com poder simbólico (Bourdieu, 2003) capaz de pressionar e exigir que as regras do mercado não solapem seus direitos fundamentais.

Assim, antes mesmo de ter sido aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) – os sistemas de ensino tiveram que se render às pressões dos educadores e da sociedade em geral, democratizando a gestão das escolas e abrindo a possibilidade de que as mesmas elaborassem sua proposta pedagógica, entre eles, o do Estado do Rio Grande do Sul.

A LDB atual, apesar das perdas sócio-políticas que tivemos, em relação ao seu projeto original, e os Parâmetros Curriculares Nacionais que delas derivaram, a despeito de não constituírem textos validados pelas vozes dos professores brasileiros (Faculdade de Educação da UFRGS, 1997), encamparam parte da chamada teoria crítica sobre a interdisciplinaridade como veremos a seguir.

A par dos equívocos que se pode evidenciar nas normativas, acreditamos que a preocupação com a perspectiva interdisciplinar no ensino está contemplada a partir da própria LDB (Brasil, 1996), no § 2º do seu Art. 1º ao indicar que “a educação escolar deverá *vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (grifo nosso), reforçada pela semelhança de sentido dado pelo inciso XI do Art. 3º, cuja redação expressa o seguinte: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. As imperfeições e reducionismos ficam por conta de prerrogativas como estas: o ensino da arte comporá obrigatoriamente o currículo da Educação Básica “de forma a promover o *desenvolvimento cultural* dos alunos” (Art. 26, § 2º, grifo nosso). Ou ao final do Ensino Médio o aluno deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de *Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Art. 36, §1º, inciso III, grifo nosso), que nos instigam a perguntar: os demais componentes curriculares alcançarão que fim, então?

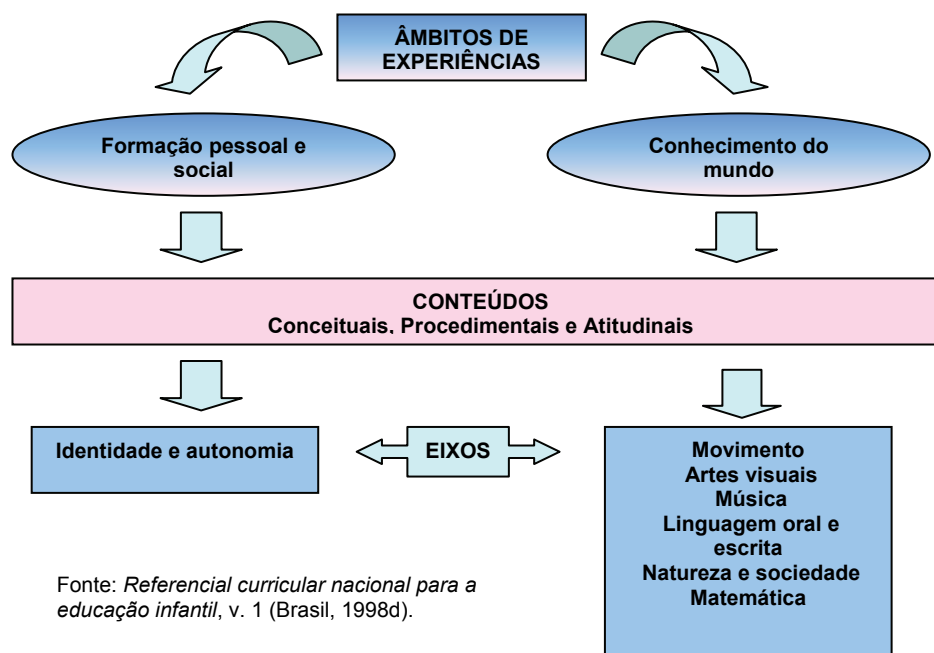
Todavia, é nos documentos complementares à LDB Nº 9.394/96 que as categorias temáticas relacionadas à interdisciplinaridade aparecem de modo mais explícito.

O Parecer Nº CEB 022/98, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aduz que as propostas pedagógicas das escolas dessa modalidade de ensino devem promover “a *integração* entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança” (Brasil, 1998b, p.11, grifo nosso), buscando “a *interação* entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (Brasil, 1998b, p.12, grifo nosso). Os temas grifados (integração e interação) se vêem reafirmados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em diversas passagens, entre as quais, a advertência que faz ao professor de que a organização curricular em âmbitos e eixos de trabalho tem apenas caráter instrumental e didático, mas que na prática docente a construção do conhecimento deve ser conduzida de “maneira *integrada e global*” (Brasil, 1998d, p.46, grifo nosso), buscando inter-relacioná-los. Ou na menção de que se quisermos que a criança compreenda “a realidade na sua *complexidade*” (Brasil, 1998d, p. 53, grifo nosso) e enriqueça sua percepção sobre ela, “os

conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si”, permitindo que “a realidade seja analisada *por diferentes aspectos, sem fragmentá-la*” (Brasil, 1998d, p. 54, grifo nosso).

O requinte do detalhamento da organização curricular, estratificada por faixa de idade (zero a 3 e 4 a 6 anos), contendo âmbitos e eixos, que por sua vez, abrigam os conteúdos subdivididos em conceituais, procedimentais e atitudinais (Figura1), seguidos de orientações didáticas gerais e específicas é de causar inveja ao planejador mais experiente do planeta no enfoque técnico-científico, dada à precisão prescritiva do documento oferecido aos professores dessa modalidade de ensino – a Educação Infantil.

Assim, quando o documento aconselha que o professor considere na organização do seu trabalho a “resolução de problema como forma de aprendizagem” (Brasil, 1998d, p. 30), não como forma de as crianças aplicarem o que já sabem, mas de levá-las a produzir novos conhecimentos a partir dos que já se apropriaram na interação com os desafios propostos, nos soa como ironia, considerando a clássica formação disciplinar do docente brasileiro, assentada na dicotomia “saber” e “fazer”. Uma transposição didática desta natureza, que guarda em si potencial valioso para uma prática e um conhecer interdisciplinares, corre o risco de se esvaziar (se é que chega a germinar), se não contar com a disposição e/ou voluntarismo do professor, que tenha conseguido livrar-se das amarras formalistas do conhecimento reprodutivo, internalizado ao longo da sua formação.

FIGURA 1: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Em realidade, as diretrizes em apreço primam pelo ranço disciplinar e apostam na heteronomia pedagógica do professor sob o simulacro da égide de uma “formação do coletivo institucional” e de uma “formação continuada”, que devem acontecer em “clima democrático e pluralista” (Brasil, 1998d, p.67), que acolhe as divergências e expectativas de todos. Convém perguntar: pluralidade sobre o quê? Sobre a inovação prescrita? É possível, diante do aparato didático-metodológico apresentado e à perspectiva hegemônica atual de formação docente, pensar-se num projeto institucional e de ensino que produza efeitos positivos para legitimar a conquista legal da Educação Infantil como modalidade da Educação Básica, antes segregada em instituições de forte cunho assistencialista?

Tememos, que se não fizermos um movimento na contra-corrente do proposto, o quadro da Educação Infantil no País continue reproduzindo o enfoque assistencialista, que historicamente a caracterizou pela desconsideração dos

professores ao documento posto a sua disposição, ou implementando iniciativas pedagógicas que promovem o contato antecipado das crianças com um currículo hirtó e disciplinar, típico a partir do Ensino Fundamental. Estas, aliás, herdadas da escola privada, que por pressão dos pais, visando acelerar a escolaridade dos seus filhos, incorporou-as ao seu projeto institucional e as usa como recurso de publicidade na concorrência para dominar o mercado na área. Considerando que 48,15% dos jovens e adultos da população brasileira possuem menos de 8 anos de escolaridade e que estes, na sua grande maioria, pertencem às classes menos favorecidas (Tabela 1), a manutenção de práticas como estas podem estar mantendo ou antecipando o fracasso e a saída do aluno da escola pública, antes mesmo de completar o ensino obrigatório – o Ensino Fundamental.

Questionamos, então, se o investimento político-financeiro com tal documento se justifica, tendo em vista as rupturas e desafios sociais, institucionais e pedagógicos que se impõem nesta área de tão precárias condições, inclusive de formação; de tanta necessidade e importância no processo de democratização da educação escolar, propugnado pela Lei Nº 9.394/96, em especial, no Art. 3º, inciso I, nos mesmos termos do Art. 206, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e do Art. 53, Inciso I da Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), como segue: o ensino será ministrado com base no seguinte princípio, entre outros: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

TABELA 1 : Índices da população brasileira associados à idade e anos de escolaridade (População recenseada: 169.799.170 habitantes)

ANOS DE ESTUDO	GRUPOS DE IDADE			
	Menos de 14 anos	%	14 anos ou mais	%
Sem instrução e menos de 1 ano	4.813.097	2,83	13.948.801	8,21%
1 a 3 anos	2.582.161	1,52	28.895.418	17,02%
4 a 7 anos	13.418	0,01	38.914.231	22,92%
8 anos ou mais	-		21.416.855	12,61%
TOTAL	7.408.676	4,35	103.175.305	60,76%

Obs.: As crianças com menos de cinco anos de idade não foram computadas.

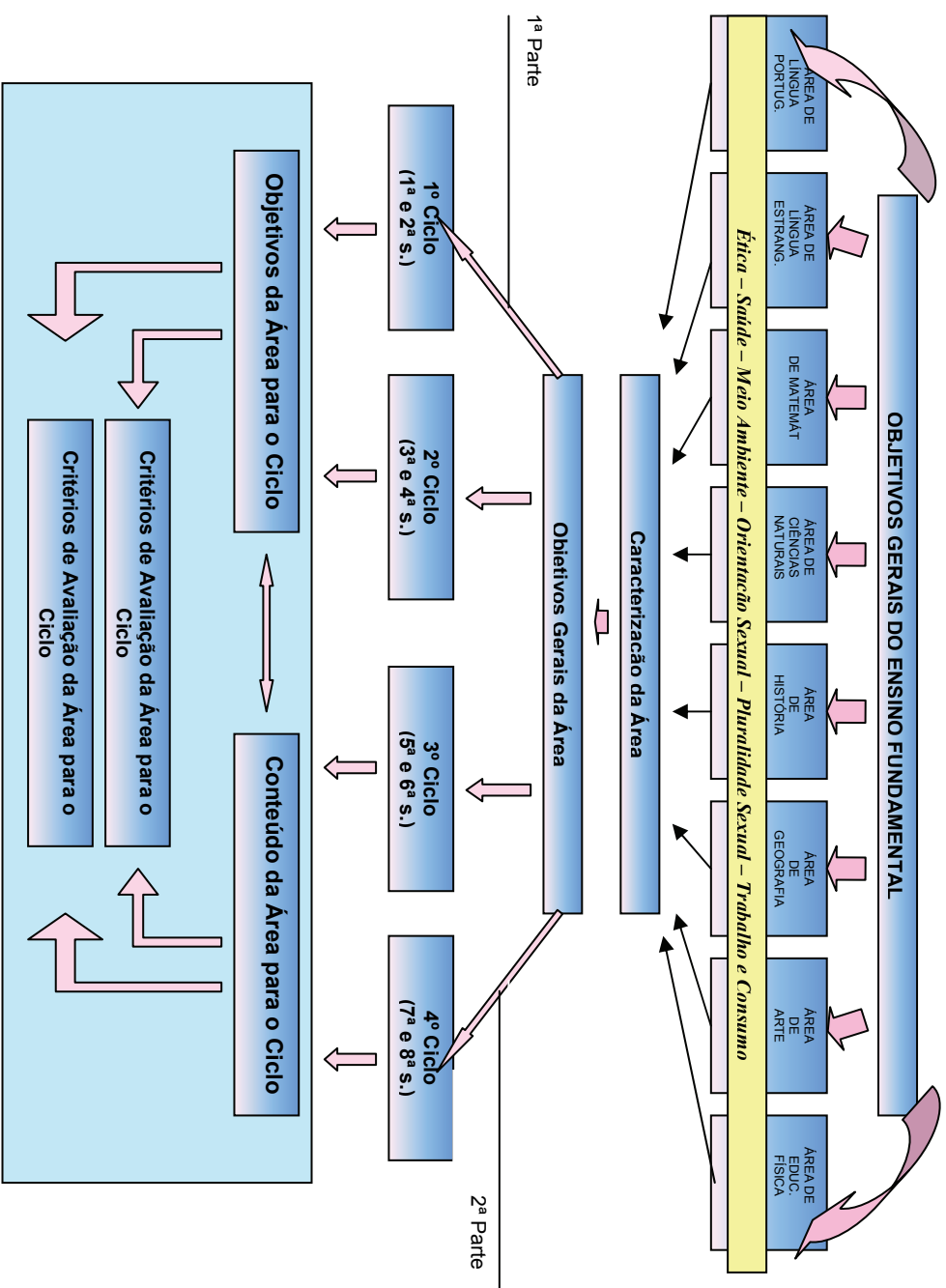
Fonte: Censo Demográfico 2000/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A natureza prescritiva e minuciosa dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF – segue a mesma linha retórica do Referencial Curricular para a Educação Infantil em relação à interdisciplinaridade. Este se autoproclama interdisciplinar, se contradizendo na sua organização. Aqueles, ao incluírem os temas transversais como componentes curriculares do ensino obrigatório, descaracterizam a interdisciplinaridade ao observarem, no Parecer CEB Nº 04/98 (Brasil, 1998a), que as propostas pedagógicas das escolas não devem “desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas” e se desdizerem ao prescrever que as mesmas “devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã” (p.10), considerando-os áreas conceituais diferenciadas. Posição aliás, que tal dispositivo apenas referenda, posto que aparece franqueada na extensão dos PCNEF em questão.

A visão fragmentária dos Temas Transversais, apesar do discurso globalizador, salta nos documentos em diferentes passagens incontestes, como a seguinte: “o conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social...” (1997a, p. 64). Os PCNEF imputam aos Temas Transversais tal capacidade que as áreas convencionais (disciplinas), segundo seus idealizadores, não têm conseguido desenvolver, face seu caráter formal e abstrato. Além de atribuir-lhes uma “natureza diferente das áreas convencionais” (Brasil, 1998c, p.26), consideram-nos instrumentos particulares para a formação da cidadania. Este aspecto, por si só, já nos autorizaria a afirmar que a menção de que “esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (Brasil, 1998c, p.27), revela-se frágil. Trata-se de uma concepção que reforça a tendência linear das disciplinas, que podem apenas se ver acrescidas de algumas temáticas sociais. Estas podem ser abordadas de forma parcelar dentro das disciplinas ou serem integradas aos seus conceitos específicos de forma artificial.

O fato de se prever, aprioristicamente, os Temas Transversais – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – este exclusivo para o 3º e 4º ciclos (Figura 2) - sob a alegação de que

eles darão “sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais” (Brasil, 1998c, p.30), por possibilitarem a compreensão e a crítica da realidade, sem rediscutir as rupturas que precisamos fazer em relação ao conhecimento disciplinar para resgatar o seu potencial na compreensão e crítica dessa dita realidade, fere, na sua essência, um dos princípios básicos da interdisciplinaridade: a complexidade da realidade será mais atingível/possível no diálogo entre saberes necessários, inclusive os disciplinares. Como diz Sancho (1998), educação escolar para a cidadania requer que valores e conhecimentos se interconectem, se quisermos ajudar os alunos a desenvolverem as capacidades necessárias para a luta coletiva por seus direitos sociais.



Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, (Brasil, 1998c, p.9)

Sabe-se que entre nós, a exemplo de outros países, assuntos sobre valores e de cunho social, como os denominados hoje de temas transversais, de maneira marginal e episódica, freqüentemente estão presentes no cotidiano da escola, seja por iniciativas de professores mais inquietos ou sensíveis a temas desse tipo ou mesmo por proposição de ordem oficial (Yus Ramos, 1998). Tais diligências, por conseguinte, têm estimulado os professores mais engajados à reflexão político-pedagógica das restrições educativas dessa velha e inoperante prática curricular. A proposta dos temas transversais, no entanto, ao invés de fortalecer este movimento para a construção de uma nova cultura escolar mais flexível, cooperativa e interdisciplinar, o desconsiderou totalmente, favorecendo que, na prática, a transversalidade continue alimentando um paradigma curricular cartesiano e simplificador escamoteado. A justificativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a inclusão desses temas no currículo do Ensino Fundamental aponta essa contradição aviltante, como denuncia Sancho (1998).

Uma proposta, que se fundamenta “na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis” (Brasil, 1998c, p.29); na relação mútua interdisciplinaridade-transversalidade; aponta “a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos” (Brasil, 1998c, p. 30), mas arbitra temas, regula inter-relações, não desassossega docentes, nem formadores. Reforça isto sim, a compartimentalização e a desproblematização clássicas do currículo e abre caminho para interpretações dúbias e equivocadas acerca da transversalidade (Yus Ramos, 1998). Ora pode se pensá-la como uma série de tópicos condizentes a valores, atribuível a algumas disciplinas; “uma espécie de infusão que se dilui no currículo” (p.10) e que se traduz em distração generalizada; integração apendicular de temas nas diferentes disciplinas sem se cogitar a pertinência; temas que se pode incluir no currículo de forma opcional, quando se julgue adequado, visando reforçar o conteúdo convencional (“currículo *a la carte*”). Ora como desenvolvimento de temas relativos a efemérides importantes (Páscoa, Independência do Brasil, Dia da Árvore, Dia dos Pais, etc.), entre outros.

Precavidos pelas críticas dirigidas aos PCNEF, a equipe encarregada de elaborar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio tratou de

apresentar no Parecer CEB/CNE Nº 15/98 (Brasil, 1999, p.83) a uma proposta que a salvasse, pelo menos em parte, de discordâncias, como as que formulamos e indicamos sobre a consideração da interdisciplinaridade nos Temas Transversais. A admissão da relatoria, que preparou o parecer para a aprovação dessas diretrizes (PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), de que se beneficiara, em termos de aprendizagem e amadurecimento, da experiência vivida pela comissão que formatou os PCNEF e o teor do conteúdo desse documento arrimam nossos indícios.

O que se observa visto isso, é uma linguagem mais cuidada, especialmente no que concerne à interdisciplinaridade, eleita junto com a contextualização, a perspectiva para marcar a reorganização curricular do Ensino Médio. Defendem seus propugnadores, que a interdisciplinaridade superará “a organização por disciplinas estanques” e revigorará “a integração e articulação dos conhecimentos” (Brasil, 1999c, p.37). Argumentam que a interdisciplinaridade precisa ser compreendida a partir do seu potencial de estabelecer interconexões entre os conhecimentos por meio de “relações de complementaridade, convergência ou divergência” (Brasil, 1999c, p.44). É a visão interdisciplinar que nos conduz ao “princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo com os outros conhecimentos”, expresso na Resolução CEB/CNE nº 3/98, Art. 8º, inciso I, (Brasil, 1999b, p.179). Contrapondo-a ao regime disciplinar, complementam no mesmo artigo, inciso III, do documento citado, que “as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade”.

Advertem ainda que a interdisciplinaridade na perspectiva escolar não se coaduna com a idéia de criar novas disciplinas, mas de valer-se dos conhecimentos disciplinares existentes para “resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (Brasil, 1999c, p. 44). Nesse sentido, admitem que na multiplicidade de interações e negações recíprocas de que pode dispor o pensamento, a relação entre disciplinas e saberes “pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de

conceitos...” (Brasil, 1999a, p.132), metodologia e procedimentos de coleta e análise de dados. O que não quer dizer que a operação interdisciplinar possa reduzir-se à mera justaposição de disciplinas ou diluição delas em generalidades (Parecer CEB/CNE nº 15/98),

Contundentemente, o Parecer citado põe fé na interdisciplinaridade como princípio pedagógico adequado aos objetivos do Ensino Médio pela sua “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (Brasil, 1999a, p.132). Enfatiza, supondo um eixo integrador, que a interdisciplinaridade “deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (Brasil, 1999a, p.133). A partir de uma dada problematização são carreados os conceitos disciplinares passíveis de contribuir na sua descrição, explicação e solução. As disciplinas se integram

a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (Brasil, 1999a, p.133-134).

Na predestinação conclamatória de persuadir os docentes a incorporarem a interdisciplinaridade a sua prática, as diretrizes apelam para a possibilidade motivadora desse princípio epistemológico e didático, por entender que ele pode oferecer a alunos e professores maior flexibilidade para selecionar os conteúdos que dizem respeito a assuntos ou problemas concretos. E é no rastro dessa deixa que situamos as incongruências que os próprios documentos revelam. Dentre elas, destacamos:

- a) a divisão do conhecimento escolar médio em três áreas – Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias – reunindo as disciplinas convencionais, que segundo o entendimento da equipe de

elaboração, “compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam” (Brasil, 1999c, p.39). Para as Linguagens reservam-se a Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática. Para as Ciências da Natureza e Matemática, a própria Matemática, Biologia, Física, Química, ficando com as Ciências Humanas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Direito. (Quadro 5);

b) a prescrição no Artigo 10, inciso II, alínea i, § 2º da Resolução CEB/CNE Nº 3/98 de que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar para a Educação Física e Arte como disciplinas obrigatórias e para a Filosofia e Sociologia, necessárias ao exercício da cidadania (Brasil, 1999b).

QUADRO 5: Áreas e disciplinas do ensino médio, conforme a resolução CEB/CNE nº 03/98 (Brasil, 1999b).

ÁREAS	DISCIPLINAS
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura
	Língua Estrangeira
	Artes
	Educação Física
	Informática
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia
	Física
	Química
	Matemática
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia
	História
	Filosofia
	Sociologia
	Psicologia
	Antropologia
	Direito

Esses dois pontos são suficientes para se afirmar que a messe da interdisciplinaridade se põe problemática a partir da legislação, que prega a flexibilidade e autonomia para as escolas e professores, em nome da solidariedade necessária do conhecimento disciplinar, mas determina um currículo estereotipado

em áreas, cujas relações já estão consumadas; que considera que as disciplinas são construções arbitrárias e limitadas e, por isso mesmo, precisam ser relativizadas, enquanto referendam o tropeço da LDB atual em atribuir obrigatoriedade descontextualizada a disciplinas como Educação Física e Artes e reservar à Filosofia e à Sociologia o peso da formação para a cidadania, desconsiderando a contribuição das demais em fazê-lo, sob uma breve chamada para que as incluam no processo interdisciplinar.

Nesse sentido, vale a síntese dos participantes do Seminário “Ensino Médio: Construção Política”⁶, realizado em junho de 2003, sobre o currículo e a interdisciplinaridade: “a despeito de um discurso de integração curricular, as disciplinas escolares propostas permanecem as mesmas que tradicionalmente compõem o currículo escolar: sua escolha e seus conteúdos não são problematizados” (Arrais, 2003, p.38). Tacha ainda que os conteúdos ensinados hoje são naturalizados e universalizados, isentos de discussão sobre a que interesses servem, que valores e visões de mundo contemplam e quais relações de poder alimentam.

Tal síntese expressa também a situação das escolas públicas do Rio Grande do Sul, excetuando-se as poucas experiências contra-hegemônicas de enfrentamento do currículo setorizado em disciplinas justapostas e desconexas. Aqui, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino, arroladas no Parecer nº 323/99 do Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul, 1999a), concedem autonomia às escolas para elaborarem suas propostas curriculares e pedagógicas com base no princípio da gestão democrática, ordenado na LDB Nº 9.394/96 (o que poderia ser uma ótima instância para se exercitar o diálogo interdisciplinar), mas se acometem da mesma síndrome prescritiva e incongruente das diretrizes curriculares nacionais. No final, sobra muito pouco para a escola decidir, pois segundo apregoa o citado Parecer o “plano de estudos” ou plano curricular

⁶ Seminário realizado em Brasília por iniciativa da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, que reuniu pesquisadores e professores brasileiros em torno dos seguintes temas: Juventude e Ensino Médio, Ensino Noturno, Gestão Democrática, Currículo, O Livro Didático, Formação Docente

deverá conter a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas, ordenadas quanto à seqüência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade (p.17).

Desta forma, não fica difícil inferir que as indicações nos documentos oficiais sobre a interdisciplinaridade são aproximativas, tanto do ponto de vista conceitual, como metodológico e incorrem nas mesmas incoerências e inconveniências.

Feita a análise e a crítica das diretrizes curriculares da Educação Básica, é devido analisar as ordenações consoantes ao enfoque interdisciplinar nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior para atuarem nesta modalidade de educação: o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP 01/2002 (Brasil, 2002).

Os documentos mencionados apontam o princípio da autonomia e da flexibilidade das instituições de ensino superior na construção de “projetos inovadores e próprios” (Brasil, 2002, Art. 14), que abranjam a articulação entre teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar. A composição político-pedagógica dos cursos de licenciatura para a profissão de professor supõe, como critério de organização da matriz curricular, seis eixos articuladores, em cuja extensão global a interdisciplinaridade se expressa implicitamente e em quatro, diretamente, a saber: eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum e a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002, Art. 11). No detalhamento desses eixos se pôde captar que os projetos dos cursos deverão refletir o espírito interdisciplinar, expressando pressupostos teóricos e práticos que possibilitem, ao professor em formação, mobilizar conhecimentos das diferentes disciplinas para a resolução de situações-problema e formulação/realização de projetos.

A interdisciplinaridade deve estar contida, diz o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001, p.43), no “exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino aprendizagem”. Deve se fazer concreta na atuação coletiva e integrada dos formadores, como forma de oportunizar ao futuro professor a vivência e a reflexão coletiva da “tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino” (Brasil, 2002, p.45). Reitera o dispositivo de que essa atitude interdisciplinar é indispensável, porque as capacidades que se pretende que os alunos da Educação Básica desenvolvam “atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores” (Brasil, 2002, p.43).

Em suma, as diretrizes curriculares para a formação do professor da Educação Básica dão à interdisciplinaridade um forte realce na configuração dos projetos de cursos em relação ao conhecimento, metodologia e à investigação, ao preceituar que (Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 7º, inciso V):

a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação. (Brasil, 2002).

Se os professores em formação vivenciarem na universidade este clima de integração e solidariedade, por certo, estarão espraçando-o e exigindo que ele seja concretizado nas escolas em que atuarão ou que já atuam, de vez que “trabalho em equipe”; “planejamento coletivo”; “prática colaborativa” foram menções defendidas em todos os documentos que analisamos como uma das condições para que a interdisciplinaridade se ponha como uma prática possível.

Nosso grande problema é que no Brasil, as reformas educativas não têm conseguido implementar as ações para as recomendações que prescrevem, muito menos as condizentes à interdisciplinaridade, seja pelo teor confuso e pouco explícito dos seus pressupostos, seja pela falta de seriedade e democratização nos seus encaminhamentos. As inovações educativas não podem se enraizar sem

espaços de discussão e apropriação pelos principais envolvidos a respeito de seus delineamentos, “que pedem processos de adesão e persuasão, mas também de diferenciação e conflitos” (Linhares e Silva, 2003, p.25).

Das considerações enunciadas, pela relevância que inspiram, ficamos a nos interrogar: que possibilidades temos para implementar tais indicativos? De um lado, temos as próprias diretrizes. Elas mesmas se ressentem de legitimidade quanto ao princípio interdisciplinar, porque sua composição não foi urdida por um processo dialógico amplo e sistemático com os seus principais interessados. As interlocuções entre educadores e representantes do poder oficial foram apenas pontuais, em forma de audiências públicas, nas quais estes assumiram simples atitude de escuta, o que pelos rumos que a formação de professores vem tomando, suspeitamos com Linhares e Silva (2003), que eles podem até ter “escutado” as entidades representativas dos profissionais da educação, mas seguramente não as “ouviram”.

Que farão delas, então, as agências formadoras? Ajudarão seus acadêmicos a conhecê-las para segui-las, re-interpretá-las, ou abandoná-las em busca de propostas contextualizadas e críticas? Se optarem pela primeira alternativa, com certeza, estarão contribuindo para propagar e avolumar as confusões e incoerências que as mesmas já comportam, no discurso e na prática. Se enveredarem pela segunda via, poderão contribuir, pela problematização-reflexão, para que docentes e acadêmicos, identifiquem seus processos conflitivos e pontos vulneráveis, propondo e intervindo para que as mesmas resgatem o diálogo desconsiderado com a realidade histórica. Todavia, há nesse caminho um ônus político, pedagógico e financeiro a ser enfrentado, que será alto, e as condições que temos nas universidades, escolas e comunidades brasileiras são desalentadoras, em termos de recursos, estudo, pesquisa e produção do conhecimento. Quem pagará esse ônus?

2.3.4. FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE

Entendemos que a formação docente se constrói e se revela no protagonismo do professor; se faz, como concebe Luckesi (1986), na meditação diária e teórica sobre a sua prática. Decorre, portanto, do movimento e do processo conflitivo e complexo das relações que trava com o conhecimento, os alunos, a instituição e consigo mesmo, enquanto pessoa e profissional em permanente aprendizagem. Não se resume a pôr-lhe informado a respeito de novidades emergentes sobre educação e ensino, tampouco, a consultar-lhe sobre algo já pensado ou decidido, tão freqüente nos programas oficiais de formação, que têm se utilizado desse recurso para disfarçar o efeito impositivo das orientações e simular a disposição democrática para considerar o saber pedagógico do professor.

A formação que defendemos é aquela que permite ao professor perceber e compreender, crítica e globalmente, a sua prática no confronto com o contexto micro e macropolítico da escola. É aquela, que no entendimento de Therrien e Therrien (2000), busca compreender a “intencionalidade docente sob o ângulo das premissas ou dos saberes que dão suporte às suas decisões de ação no chão da sala de aula” (p. 94). Trata-se de um processo educativo, permeado por aprendizagens significativas capaz de melhorar as relações e as aprendizagens de todos – professor, aluno, escola e comunidade escolar – para uma vida cidadã. Referimo-nos, portanto, a uma formação que reconhece o conhecimento que os professores possuem, “considerando-os como sujeitos e parceiros no ato de conhecer o seu trabalho, processo no qual podem e devem se tornar pesquisadores” (Alves e Duran, 2002, p.180). O objetivo é dar ênfase à crítica reflexiva do professor, não ao julgamento do seu saber e/ou ação.

Uma formação pensada nesta perspectiva, possibilitará ao professor colocar o poder do cotidiano escolar em discussão, ajudando-o a ultrapassar as limitações do existir; aproximar-se da compreensão dos preconceitos, partindo da cotidianidade; tornar-se mais crítico e consciente das possibilidades desse cotidiano; planejar e atuar para transformá-lo (Heller, 2000; Penin, 1995). Isso será

possível se o docente tiver oportunidade de resituar suas pautas habituais, alterar significados por novas linguagens, diálogos e novas identidades.

Contrária a estes princípios, qualquer proposta de formação expropria o professor de suas produções e saberes; fá-lo considerá-la restrita às questões específicas do controle técnico do desenvolvimento do currículo, como diz Bonafé (1998); desconsidera as mudanças que podem estar acontecendo no seu pensamento e no cotidiano da escola, por vezes, como resistência ao oficial. Por minimizar questões conflituosas do ensinar e do aprender, pode abandonar o docente à solidão da sua prática, que não tem a quem recorrer, senão ao seu senso comum pedagógico no encaminhamento das ações e soluções das demandas diárias do seu trabalho.

Como se vê, nossa perspectiva de análise da formação docente aproxima-se da ótica interdisciplinar, ou para dizer como Candau, (1994), multidimensional, que busca construir, a partir de uma perspectiva de educação como prática social contextualizada, uma visão articulada, dinâmica e coerente, das dimensões epistemológica, humana, técnica e político-social para melhor compreender o contexto e o processo nos quais estão implicados o ensino, o currículo e a própria formação. Portanto, não se trata de visualizá-las como partes que se justapõem, se somam ou se associam elementos de umas às outras de forma superficial ou eclética.

Entendemos que um processo formativo da docência, identificado com estes princípios, terá maior possibilidade de enfrentar o desafio de pôr em ação um currículo e um ensino que estejam comprometidos com o conhecimento criativo-emancipador (Damázio, Pereira, Fritzen *et al* , 2002) que:

- a) além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, não negligenciam a análise das contradições constituintes do/no ambiente sócio-político do educando;
- b) antes de formar sujeitos criativos, mas destituídos de autonomia crítica, visam à formação emancipadora do homem, fazendo surgir no

processo de ensino-aprendizagem as tensões nas quais a própria escola está enredada;

c) não objetivam apenas propiciar um dinamismo cognitivo nos alunos através das atividades propostas; sobretudo, fazê-los refletir sobre o próprio processo de construção do seu conhecimento, de modo que eles possam conscientizar-se das determinações históricas que permeiam a sua cotidianidade.

Serve para dar suporte a essa visão, as idéias de Giroux e McLaren, (1995) para quem o processo de formação deve se consubstanciar como espaço no qual os professores em exercício possam problematizar os discursos que servem para organizar e legitimar os modos específicos de nomear, organizar e experienciar a realidade escolar e social (textos didáticos, disciplinas, currículos, divisão de tempo, espaço, etc.); entender como se produzem as significações no âmbito dos espaços educativos em que se movimentam, que em geral têm deles somente uma visão parcializada e pouco consciente, inclusive, que lhes permitam desenvolver estratégias necessárias para se articular coletivamente na luta para transformar a escola pública em esfera democrática para todos. Enfim, uma formação empenhada na aprendizagem dos docentes como intelectuais transformadores, capaz de “enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade” (Giroux, 1997, p.41).

A formação continuada ou permanente nesse contexto equipara-se também à “perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social”, que no conceito de Pérez Gómez (1998), engloba enfoques que se firmam na problematização da prática docente, como meio para que o professor possa traduzir e compreender não só os processos de ensino e aprendizagem, mas os interesses e valores que norteiam a intencionalidade dos mesmos, colocando os conhecimentos produzidos a serviço da autonomia e emancipação de todos os que participam do/no processo educativo.

A perspectiva amparada nestes pressupostos controverte a visão mais técnica da reflexão, marcante no conceito de “profissional prático reflexivo” de Schön (1987), visto que se postula uma reflexão mais crítica sobre a ação, da qual

Zeichner (1993) é mais um de nossos parceiros ao pôr em questão as limitações e possibilidades dos diferentes espaços escolares no processo de formação docente que auguramos. Admite-se que toda prática docente provoca, de certo modo, alguma reflexão, mas entende-se, como Castoriadis (1999), que nem todo juízo reflexivo constitui-se “na transformação do pensamento em seu próprio objeto, o contraponto que subverte o pensamento do objeto por meio de um retorno do pensamento sobre ele mesmo” (p.291). Isto é, o sujeito nem sempre põe em questão o que está instituído e admitido por si e pelos outros, não se desferindo das certezas da sua consciência.

Conforme Fullan e Hargreaves (2000), muitos professores fazem suas reflexões baseados em impressões pessoais, restritas às questões técnicas da sala de aula, presas ao que funciona e não funciona, desprovidas de críticas sobre propósitos e contexto do cotidiano escolar. Do mesmo modo, Goodson (2000) nos alerta que nem todo conhecimento dos professores é educativo, benéfico ou socialmente valioso e que a sobrevalorização dos conhecimentos cotidianos e práticos dos docentes podem, muito bem, representar efetivamente um propósito dissimulado dos discursos e propostas oficiais de alijá-los de projetos e compromissos éticos e sociais de caráter emancipatórios.

Para superar o que Goodson (2000) designa “practicalismo desprofissionalizador” precisamos articular, de forma crítica e interdisciplinar, prática cotidiana, estudos teóricos e pesquisa, se quisermos nos acercar mais proximamente das significações sócio-político-pedagógicas que permeiam o processo de ensino efetivado no contexto da sala de aula. Neste sentido, cabe a lição de Bachelard (1938) de que é duvidando, problematizando, criticando, retificando continuamente que se descobre e se constrói a verdade ou se aproxima dela. Assim, se contempla a reflexão crítica sobre a prática, correndo-se menos risco de artificializá-la ou reduzi-la ao imediatismo técnico.

O quadro que temos neste campo, entretanto, é desalentador e problemático. Não pela quantidade de atividades de formação oferecida – nota-se certa preocupação do sistema, das escolas e professores em relação a programas

de formação – mas pela qualidade e propósitos das iniciativas para esta feita, reconhecido, unanimemente, pelos autores que revisitamos sobre o assunto.

Freqüentemente, os modelos de formação se centram nas necessidades da inovação pedagógica como forma de preencher as supostas deficiências do professor, visando capacitá-lo para responder de forma eficiente à mudança planejada. Organizam-se, predominantemente, sobre uma lógica conteudística disciplinar, articulada ao desenvolvimento da inovação do que ao “desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas” (Nóvoa, 1992, p.22). Desconsiderando o processo de autoformação dos docentes, delineiam-se mais como programas de adequação-conformação (Hadji, 2001), do que propriamente formação, no sentido que estamos imprimindo neste trabalho. A continuarmos reeditando a formação como simples transferência dos programas hegemônicos sem questioná-los, estaremos abdicando, como bem adverte Escudero (1994), da possibilidade de experimentar alternativas de formação que elejam “a reconstrução e o desenvolvimento da escola como lugar de aprendizagem permanente e contínua dos seus professores” (p. 139).

A possibilidade de melhoria da qualidade do trabalho que praticamos, está na proporção da capacidade que desenvolvemos para ampliar, questionar, desmentir e desmistificar as verdades e crenças que incorporamos e reproduzimos ao nosso cotidiano sem reflexão crítica individual ou coletiva. Esse questionamento, conforme Freire (1980), só se adquire na medida em que conseguimos “tomar distância frente ao mundo” (p. 25) e ao nosso trabalho para analisá-los e agir sobre eles de forma consciente e objetiva. Quanto mais refletimos criticamente sobre nossa profissão, mais a desvelamos e penetramos nas suas possibilidades, contradições, equívocos e dificuldades.

Se quisermos construir a história da nossa profissão de professor, precisamos captar suas significações e efeitos reais, na própria prática, admitindo-a como um texto, aberto a novas inserções e significados. Caso contrário, corremos o risco de nos vermos submersos em obscuridades recorrentes. Professores – profissionais em formação que somos – por natureza da própria profissão, estamos situados em tempos e espaços que nos influenciam, mas que igualmente

os influenciemos. Assim, se pretendemos contribuir para que nossos alunos se construam como pessoas capazes de transformar o mundo e estabelecer, com os outros, “relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1980, p.39), precisamos assumir o compromisso histórico de trilhar este caminho. Conscientes, é claro, das demandas e desafios que poderão se dispor na direção e entrecruzamentos do seu percurso.

A perspectiva de formação, que toma a inovação, o professor e a escola como entidades contextualizadas e interdimensionais, considera que a própria formação, sem renegar saberes externos, deva nascer da reflexão compartilhada dos docentes sobre a sua própria prática e da disposição para criticá-la, compreendê-la e melhorá-la a partir das singularidades e necessidades do contexto a que se referem (Fullan e Hargreaves, 1992).

Uma formação, nestes termos, deve esforçar-se por mobilizar os saberes da prática reflexiva, da teoria especializada e da militância pedagógica, nos ajuda a lembrar Nóvoa (1992, p.28), inspirado em Hameline⁷. Por conseguinte, deve cultivar a atitude de que a visão das pessoas é recuperada, reinterpretada e recriada a cada conjuntura, a cada contexto. Por isso, não é uma coisa acabada e nem fixa. Às vezes, é fragmentada, outras vezes, busca relações/articulação. Está em constante mutação e, muitas vezes, se compõe de conteúdos conflitantes, características diferentes, mecanismos de construção e atualização também diferentes. Será uma formação enfim, que se caracteriza pela contextualização, pelo questionamento e compreensão da prática docente na sua complexidade. Uma formação organizada sob o olhar crítico a programas de teor universalista-generalista, planejados externamente, que mesmo resultantes de consulta ao professor, sob pretexto da gestão democrática (ou disfarce?), enfocam temas descontextualizados, gerais e fragmentários, que pouco ou nada contribuem para que o professor repense sua prática e intervenha sobre ela para transformá-la e transformar a escola. Afinal, a pouca pertinência dos modelos que concebem os processos de formação como repasse de conhecimentos em encontros e cursos já está provada (Alves e Duran, 2002).

⁷ H., Daniel. *L'educateur et l'action sensée*, 1991 – documento inédito.

Será, portanto, uma formação que precisa reavivar o docente como produtor de saber, retirando-o do “lugar do morto” a que lhe têm reservado os discursos em educação, como denuncia Nóvoa (1995). Os elementos constituidores dessa reanimação, por certo, serão o saber da experiência dos professores, o saber da pedagogia e o saber das disciplinas articulados, de modo que o saber e a capacidade de desenvolvimento dos primeiros sejam legitimados e valorizados. Reconhece-se dessa maneira, que os professores têm o direito de falar sobre sua própria formação, propondo com seus parceiros seus conteúdos e formas.

Consideramos que uma das estratégias que melhor pode nos ajudar no resgate do protagonismo do professor é a formação inspirada nos pressupostos do profissional crítico-reflexivo por ser a mais adequada à perspectiva que vimos descrevendo e a que na atualidade tem recebido maior anuência nas propostas de formação continuada. Pela sua característica interdisciplinar, este recurso potencializa o desvelamento das múltiplas dimensões e contradições dos saberes e práticas docentes, recupera a força viva que neles há, possibilitando reafirmá-los e/ou reconstruí-los com maior consistência.

Como Tardif (2002), entendemos que a formação com este sentido deve considerar os professores não como seus objetos, “mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (p.230). São eles, que a partir das suas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, quem produzem seus saberes, refletem sobre eles, se apropriam de novos conhecimentos e implementam novas práticas.

A formação deve, portanto, constituir-se em espaço coletivo para que os docentes possam refletir sobre suas práticas e conhecimentos profissionais, levando em conta os condicionantes reais do seu trabalho e as estratégias para a superação daqueles que reforçam a ação reprodutiva, sustentada pela lógica técnico-burocrática de certas inovações e da quase totalidade das reformas educativas. Se assim for, poderá contribuir para que os professores como verdadeiros atores sociais comecem a se reconhecer uns aos outros e aprender mutuamente para praticar melhor o seu ofício comum.

A formação para a compreensão do ensino concebe que todo conhecimento especializado construído fora dela tem um papel instrumental e alienante do professor e tende a ser abandonado por ele diante das exigências resolutivas da prática. Nesta abordagem, o ensino deve constituir-se em processo de ação e reflexão colaborativa, pela integração dos participantes e observadores no processo de indagação e diálogo em relação ao objeto de estudo (Elliott, 1991). Formação vinda de fora pode contribuir para que a mentalidade profissional do professor se desenvolva de modo inconsciente e que ele interiorize a lógica do controle técnico como natural (Bonafé, 1998).

A formação sustentada na compreensão dos saberes da prática favorece a aprendizagem profissional, possibilitando que o professor interfira na sua própria prática para transformá-la. Segundo Zeichner (1993), a formação com estas características pode compor-se como possibilidade para o desenvolvimento profissional, como prática social e política e como estratégia para tornar visível o saber produzido pelos professores.

De fato, um programa formativo amparado na crítica-reflexiva docente abre aos atores da prática pedagógica a possibilidade de:

- a) desvelar, compreender e analisar crítica e contextualizadamente os fundamentos científicos da sua ação docente, livrando-se do senso comum;
- b) construir um novo saber pedagógico, a partir dos dados da reflexão em confronto com o conhecimento científico já produzido;
- c) intervir conscientemente na problemática estudada;
- d) formar-se como professor-pesquisador, rompendo com os modelos hegemônicos de formação continuada, desconectados da realidade escolar e das suas necessidades pedagógicas (Silva, 1993).

É preciso, entretanto, não pensarmos a formação, a reflexão e o professor no âmbito restrito da sala de aula, distantes do contexto institucional, cultural e social em que se desenvolvem. Para Popkewitz (1997), a análise prévia

acerca dos vínculos entre a formação e as complexas relações e regulação da escola pode nos sugerir que o processo formativo com base no pensamento e na prática do professor:

- a) produz os limites da sua formação, significação, identidade e sentimento;
- b) reconceitua a fala do docente, omitindo ou neutralizando as distinções Sociais nas quais a linguagem, o pensamento e a ação se realizam;
- c) alimenta a retórica de que o conhecimento prático e funcional melhorará sua vida e a da escola.

As pesquisas sobre professores têm criado os limites sobre o que é importante e como isso deve ser considerado, posto que, como diz o autor, “nossas regras de classificação contêm distinções que normatizam e regulamentam as esperanças, desejos e necessidades” (p. 202).

Nossa lida incessante consiste, então, em enfrentarmos os limites e as possibilidades de superação do senso comum num espaço histórico e social, permeado por relações de poder e regulações que cercam nosso pensamento e nossa intelectualidade. “As lutas sobre símbolos e a pessoa que pode falar com autoridade pública nunca estão sem desafio” (Popkewitz, 1997, p. 201). Sobre esta questão, nos lembra Giroux (1997), de que a formação continuada precisa fornecer aos docentes um referencial teórico crítico que lhes possibilitem questionar suas práticas e as da escola como experiências socialmente produzidas, contestadas e legitimadas.

Destarte, a formação no enfoque da reflexão crítica deve contribuir para que o professor, no diálogo com seus pares, desenvolva sua autonomia para se contrapor aos regimes de verdade e intervir de dentro das relações políticas e sociais, como intelectual crítico, para a re-construção contínua da escola e da sociedade. Os regimes de verdade a serem postos na mesa de debates, considerando nosso interesse no momento, poderão ser o professor como intelectual reflexivo, a prática docente, a escola, a formação continuada, a inovação, a mudança, a interdisciplinaridade, entre outros.

2.4. A PESQUISA E OUTROS TRABALHOS BRASILEIROS ANÁLOGOS: O CONTRAPONTO

Na década de 80, merece destaque, a obra “Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas”, coordenada por Garcia (1989), de onde pinçamos a revisão de três experiências de inovação educativa: a do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (Warde, 1989); do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha de São Paulo (Ribeiro, 1989) e a dos Guias Curriculares introduzidos nas escolas públicas de 1º Grau de São Paulo, em 1975, na vigência da Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, 5.692/71 (Ferretti, 1989). Esta última pode parecer tratar-se de uma reforma pela sua abrangência, mas o autor a considera como uma “inovação pedagógica” (p.68). Pela sua relevância e contribuição ao presente estudo, a incluímos aqui.

A escolha das experiências seguiu o critério do contraste-aproximação: as análises foram selecionadas porque se distanciam metodologicamente de nosso objetivo investigativo, mas se aproximam pelo seu conteúdo. Os pesquisadores preferiram analisar inovações que resultaram mais da adoção e aceitação de modelos implantados por via legal (Ferretti, 1989); nós primamos por compreender os significados produzidos pelos professores no processo de uma inovação que se construiu “à margem” do legal.

As três relatam e avaliam as experiências de que se ocupam; nós nos interessamos em compreender como os professores significam a inovação na qual estão inseridos. Os autores em questão construíram suas análises a uma distância temporal considerável dos seus contextos de pesquisa (no caso das duas primeiras, as inovações já se haviam encerrado em 1969); nós as produzimos na relação direta, contemporânea e dialógica com os seus atores principais, os professores. Por estes comandos, o presente estudo se contrapõe visivelmente aos que mencionamos. Contudo, acerca-se aos mesmos porque entre as mudanças pedagógicas e curriculares pretendidas, a questão da interdisciplinaridade estava neles incluída, cruzando o olhar avaliativo dos seus

inquiridores, embora sem merecer deles análises e críticas diretas, à exceção de Ferretti (1989).

O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo - C.A. fora criado para promover a renovação do ensino secundário através do aperfeiçoamento dos seus professores e ser campo de estudos, estágios e pesquisas por parte dos docentes e acadêmicos da Faculdade de Educação.

No estudo avaliativo da “renovação pedagógica” do referido colégio (1957-1969), Warde (1989) apreendeu do seu *Regimento Interno* e dos relatórios da experiência, que o pessoal do C.A. considerou como “conquista”, entre outras coisas, o “planejamento com vistas a um maior entrelaçamento das matérias de ensino” (p.105), que acabou sendo prejudicado pela falta de “professores com tempo integral dedicado à escola e alunos com possibilidade de estudar em tempo integral” (p.106). A saída encontrada pelo pessoal do C.A. para amenizar o efeito dessas carências no desenvolvimento do ensino, conforme achado da autora nas fontes documentais, foi a decisão de manter o currículo convencional (por disciplinas) inalterado, chamando, porém, o professor a “desenvolver a matéria constante do programa no horário comum, procurando, sem forçar uma situação artificial, entrosar-se com o trabalho dos professores das demais disciplinas”(p.106). Para garantir esse “entrosamento” a Orientação Pedagógica organizou equipes de professores de disciplinas afins lideradas por um coordenador, que se reuniam sistematicamente, para discutir “problemas de métodos e técnicas de ensino, planejamento das atividades... e diversos problemas dos alunos” (p.117).

Fica evidente que o propugnado entrelaçamento caracterizador da inovação se circunscrevia essencialmente à questão metodológica em detrimento da epistemológica. A referência de Warde (1989) sobre a crítica de uma das profissionais envolvidas, feita em artigo sobre os limites das experiências de renovação pedagógica, avaliza nossa inferência.

O estudo de Ribeiro (1989), alicerçado nos escritos e testemunhos de participantes da inovação do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha (1968-1969),

pouco explícito, “diante da impossibilidade pessoal/contextual dos participantes organizarem uma reflexão crítica coletiva de sua prática” (p.148) como admite a autora, aponta como uma das práticas da proposta o “core currículo”, estruturado a partir de uma idéia ou conceito amplo de onde se faz emergir uma seqüência de problemas que passam a constituir as chamadas “unidades pedagógicas”, os conteúdos e as atividades. Para Ferretti (1989), um currículo que “gira predominantemente em torno de problemas sociais” (p.59). Registra também a importância que os planos pedagógicos atribuíam aos Estudos Sociais como área que deveria perpassar as outras áreas se revestindo de uma “função crítica globalizadora e significadora de todo o trabalho pedagógico” (p.146), uma espécie de “temas transversais” sugeridos (será?) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em vigor na atualidade.

Esse trabalho se mostra relevante na explicitação desta investigação, pois além de nos ajudar a resituar as perspectivas de interdisciplinaridade na educação escolar brasileira, corrobora a adequação da metodologia que escolhemos, pelo reconhecimento de Ribeiro (1989) das limitações do seu trabalho atribuídas à impossibilidade que teve de estabelecer com as pessoas participantes da inovação um profundo debate que lhes permitissem aprender com as compreensões individuais e coletivas do processo inovador.

Ferretti (1989), partindo desde a abordagem de organização curricular baseada: a) na integração dos conteúdos disciplinares; b) nas experiências, interesses e necessidades dos alunos; c) mais nas atividades dos alunos do que nas disciplinas; na diversificação das atividades que mobilizem os vários aspectos do desenvolvimento do aluno d) na organização fundamentada na chamada aprendizagem das estruturas e conceitos básicos das disciplinas, herdada de Bruner (1968), conclui, ancorado na análise documental, que os Guias Curriculares constituíram-se numa proposta centralizada na última abordagem com indicação de que os métodos e técnicas de ensino contemplassem a integração dos conteúdos programáticos.

Os dados empíricos lhe permitiram afirmar que, na época, as propostas reais de organização curricular que se distanciavam do currículo compartmentado eram raras. A Lei 5.692/71 propunha que o currículo de 1º grau fosse organizado por atividades, nas séries iniciais e por área de estudos, nas séries finais (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências)⁸, mas na prática das escolas, enquanto o currículo por atividades não passava de uma globalização forçada, as disciplinas agrupadas nas áreas de estudo passaram a constituir-se “conteúdos” de uma grande disciplina, sem, contudo representar a inovação anunciada - a superação da fragmentação do conhecimento. Por estas inferências, o autor questiona a efetividade da mudança considerando-se as necessidades educacionais de São Paulo naquele momento, chegando a analisar os interesses políticos e econômicos que poderiam estar por trás desta reformulação.

Embora, no período de 1990 a 2001, a interdisciplinaridade tenha despertado o interesse dos pesquisadores (André, 2001b), os estudos nesse enfoque ainda são incipientes. Apesar disso, nos relatórios de pesquisas disponíveis no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão ligado ao Ministério da Educação responsável em avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – no País, é possível identificarmos 6 pesquisas que têm como tema central a interdisciplinaridade ou a ela se vinculam em função do contexto escolhido (8 trabalhos). Em ambos os casos, o tema aparece associado à inovação/mudança educativa e/ou à formação docente.

Observa-se, também, que os estudos do tipo relatos e análises avaliativas de inovações vêm evoluindo para pesquisas que exploram as compreensões e significados das pessoas acometidas no processo inovador e de mudança, em especial do professor, sem evidentemente este interesse se sobrepor àquele. Em decorrência disso, as investigações do tipo etnográfico, que utilizam estudo de caso e pesquisa-ação, despontam timidamente no cenário das dissertações e teses que tomam a inovação, a interdisciplinaridade e a formação

⁸ Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física; Ciências: Ciências e Matemática; Estudos Sociais: História, Geografia

do professor como objetos de estudo. Neste particular, importa salientar os trabalhos de Araújo (1999) e de Godoy (1999), que descrevem a compreensão dos professores sobre a interdisciplinaridade a partir das suas práticas pedagógicas.

Araújo (1999) buscou no seu trabalho – um estudo de caso, a partir da observação participante e de entrevistas – compreender, não avaliar, as práticas e as concepções de interdisciplinaridade dos professores do Instituto de Educação do Amazonas, que na oportunidade da pesquisa estava desenvolvendo um projeto pedagógico inovador, baseado em práticas interdisciplinares. No mesmo caminho, Godoy (1999), utilizando-se da análise de documentos e materiais produzidos pelos professores, acrescida das suas vozes (entrevistas), resgata em seu estudo os “(des)caminhos” percorridos pelos formadores de docentes polivalentes de Pirassununga, no Estado de São Paulo, na construção do saber sobre a interdisciplinaridade, revelando que a produção teórico-prática dessa categoria conceitual deu-se no bojo da prática pedagógica dos professores envolvidos, pois da concepção que relaciona a interdisciplinaridade à junção de disciplinas, a uma questão técnico-metodológica ou a simples mudança de atitude, os mesmos passam, no período de 1989-1998, a concebê-la como construção de saberes na busca permanente de novas interconexões.

Representativo dos estudos etnográficos que vêm sendo realizados, atualmente, na área da educação escolar são os trabalhos de Gunther (2000) e Barcelos (2001). Embora suas pesquisas não enfoquem diretamente a interdisciplinaridade, a tomem apenas como pano de fundo, a discussão que desenvolvem sobre inovação e formação docente oferece indicações, a exemplo das demais, que nos permitiram situar nosso trabalho no contexto atual das investigações que tomam como categoria de análise os dois referentes mencionados.

Gunther (2000) recorreu aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, para interpretar as significações que estes docentes elaboram no processo de formação permanente oferecido

pela Secretaria de Educação, visando a reestruturação curricular das escolas a partir de ciclos (inovação/reforma).

O estudo revelou que, embora os professores considerem válida a formação organizada numa visão universalista/generalista para repensar e mudar a prática, os mesmos anseiam sobremaneira por espaço na própria escola que lhes permitam discutir e refletir compartilhadamente as questões específicas da sua área. Conforme a autora, os instrumentos etnográficos que utilizou a conduziram à compreensão de que aspectos como as diferentes experiências profissionais, o fazer pedagógico cotidiano, as possibilidades e limites de autonomia docente e a crescente proletarização do magistério permeiam a formação do professor e influenciam sua prática para muito além da sua formação acadêmica e da sua formação continuada, por meio de eventos e cursos de aperfeiçoamento externos à heterogenia dos seus contextos de trabalho, das suas relações e cultura profissional. Por essas compreensões, considera que a autonomia do professorado deve merecer dos gestores internos e externos maior reputação, de modo a democratizar um processo formativo, em cujo seio os docentes possam ver contemplados seus interesses e se sintam produtores do próprio conhecimento.

A pesquisa levada a efeito por Barcelos (2001), procurou transformar a escola envolvida em campo de formação na ação, por meio do acompanhamento e análise do comportamento dos professores ante ao ensino por projetos, implantado na escola por um processo de discussão coletiva com a direção e professores, proposto e coordenado pela pesquisadora. O estudo lhe permitiu averiguar o conhecimento na ação e o nível de comunicação deste conhecimento na (re)construção dos saberes pedagógicos dos professores.

Nesta análise, a autora diz ter identificado que a inovação desequilibra a tendência à “inércia para o desejo”, observada no grupo de professores pesquisados, face ao desafio provocado pelo embate entre o idealismo da mudança a ser carreada e a complexidade do contexto escolar e social. Segundo ela, tal achado lhe autoriza hipotetizar que a investigação, batizada de “pesquisa ação-colaborativa-emancipatória”, contribuiu para tornar a escola um espaço de formação

na ação, potencializando os atores da escola para transformar a ação individual e as queixas em conflitos, ações e aprendizagens coletivas. A interação/reflexão dos professores entre si e destes com a pesquisadora (auto-cognominada assessora pedagógica), na solução dos conflitos gerados pela prática inovadora, mudaram a dimensão da prática docente, tornando a identidade do grupo mais forte pela emergência de lideranças locais.

Enquanto Araújo (1999) e Godoy (1999) deliberaram, aprioristicamente, a interdisciplinaridade como objeto de seus estudos, nós a definimos a partir das apreensões que nos ofereceu o estudo exploratório sobre a Escola e a inovação, realizado com a ajuda prioritária de documentos e questionários aplicados aos professores. Da mesma feita, a formação docente que empreendemos, construiu-se como necessidade sentida pelos próprios sujeitos da pesquisa. Não foi proposta pelo pesquisador, como aconteceu no estudo de Barcelos (2001), tampouco se limitou a interpretar significados dos professores sobre um programa de formação de que participavam decorrente de uma inovação/reforma curricular (Gunter, 2000). De fato, no nosso caso, objeto de estudo e metodologia se puseram na travessia do próprio processo investigativo.

No entanto, a interlocução que mantivemos com as produções aqui apresentadas, favoreceu-nos aprender dos seus objetos de estudo, das suas opções metodológicas, das suas apreensões e compreensões, facultando-nos, pelo confronto, refletir/decidir sobre o estudo empreendido, que ora relatamos.

CAPÍTULO III
DA OPÇÃO À TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

DA OPÇÃO À TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Por considerarmos que a realidade é socialmente construída pelos homens que nela e por ela se fazem, num contínuo processo histórico (Berger e Luckmann, 1974); que cada uma das manifestações do pensamento é um momento do meio social, “dele procede, agindo, em retorno, sobre ele, e o exprime, sem ser redutível a isso” (Castoriadis, 1999, p.279), é que optamos por penetrar no universo conceitual dos professores, a fim de compreendermos como e qual o sentido que atribuem à inovação empreendida na e pela escola, da qual se constituem protagonistas fundamentais. Mas não só o que pensam da inovação, também como se vêem nela, que sentido imprimem às suas ações docentes.

Buscamos, desse modo, aproximarmo-nos dos significados que atribuem às suas experiências e vivências relativas à inovação, partilhando com eles nossas compreensões acerca do processo no qual se vêem envolvidos. (André, 2001; Spradley, 1979).

Pusemo-nos, então, a perseguir o caminho investigativo oferecido pelo paradigma qualitativo etnográfico, por entendermos que este nos permitiria (como o fez) descrever, interpretar e compreender as ações e significados dos atores sociais implicados no estudo (professores do IEEMD), contribuindo para a reconstrução dos discursos e significados, que produzem e/ou reproduzem no seu cotidiano profissional (André, 2001a; Goetz y LeCompte, 1988; Wolcott, 1993). Também, por tratar-se, como sintetiza André (2001a, p. 30), de metodologia aberta e flexível “em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”. Especialmente ainda, por nos possibilitar aprender do

“modo de vida de uma unidade social concreta” (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996, p. 44) e aos seus protagonistas principais aprenderem das reflexões e compreensões oferecidas pela pesquisa.

Neste capítulo, explicitamos como se chegou à definição do problema de pesquisa e como se traçou o processo de coleta e análise dos dados, tendo a etnografia como base metodológica para a construção do estudo de caso.

3.1. DEFININDO O PROBLEMA

A pesquisa, no seu intróito, caracterizou-se por uma fase exploratória, que nos permitiu definir de forma mais precisa o foco da investigação e a sua trajetória metodológica, como aludimos no primeiro capítulo.

Desde o começo, chamou-nos a atenção o processo de inovação do IEEMD, não só por estarmos envolvidos como um de seus agentes, mas por reconhecermos nele a potencialidade para a transformação do pensamento e da prática dos profissionais que nele trabalham. Só um movimento decorrente dos conflitos e contradições vivenciados no dia-a-dia do fazer escolar, é capaz de mexer com a vida das pessoas e alterar as concepções que têm de si mesmas e do mundo ao seu redor e mais além.

As circunstâncias profissionais teriam nos colocado em contato com um conjunto de saberes, dos quais nos apropriamos na atividade de coordenação da PPP. No entanto, pontos obscuros e interrogações sem respostas aguçavam-nos a mente, convocando-nos a olhar a inovação de fora, como investigador. Isto é, a percebê-la com perspicácia, como se referem Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1996), explicitando melhor as situações conflituosas e problemáticas do seu processo, caracteristicamente “intenso, profundo e provisório, ambivalente e saltitante” (Demo, 2001, p.18).

Nosso desejo, nesse sentido, não se restringia apenas à intenção pessoal de revisar nossas teorias e experiências acerca da PPP, mas, em compreendendo a participação dos professores e suas interpretações sobre a experiência inovadora, de contribuir para que eles também pudessem melhorar e re-elaborar seus modos de pensar e agir profissionais.

Sem desprezar os resultados, nos deixamos atrair pela processualidade. Passamos a buscar a inovação na sua complexidade – sua existência intensa, interativa, imprevisível – no afã de aprender com ela, livrando-nos, assim, das simplificações quantitativistas, que impõem à realidade social uma regularidade, que a cotidianidade não sustenta. Ademais, como enfatiza Demo (2001), os resultados considerados isoladamente, se deterioram, os processos podem se transformar.

Tínhamos uma noção geral do IEEMD e do andamento da PPP, por conta de nossa inserção no movimento de ambos. Sabíamos, por exemplo, que:

- a) a fragilidade da teoria-prática em relação aos princípios eleitos para nortear o ensino se mantinha insistente;
- b) o problema de evasão escolar e repetência permanecia localizado no mesmo foco (na série de ingresso ao Ensino Médio e nas séries do ensino noturno em geral), e nas disciplinas (especialmente Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia) identificadas no diagnóstico inicial em 1995, apesar dos avanços.

A resistência e a descrença de alguns professores quanto à inovação; a escassez, em nosso meio, de iniciativas inovadoras positivas por parte das escolas públicas e o volume de críticas desferidas na literatura sobre a pouca disposição da escola em mudar (Escudero e Bolívar, 1994; Hubermam, 1976; Turra, Enricone, Santana, *et al*; Veiga, 1997), contribuíam para aumentar nossas suspeitas acerca da efetividade e consolidação da PPP.

À medida que tentávamos nos aprofundar no processo inovador da Instituição, íamos nos deparando com espaços cada vez mais devolutos, que nossas compreensões no momento não podiam decifrar. Perguntas como: a forma de encaminhamento da proposta vem possibilitando a inserção efetiva dos seus agentes, principalmente os professores, no processo de mudança? As estratégias de mudança e de avaliação da inovação vêm oportunizando que os docentes reflitam sobre suas práticas e suas significações em relação aos princípios da proposta enunciada, mormente, em relação ao ensino, emergiram desses vazios que nossas percepções cotidianas não conseguiram preencher.

Após conversar com a direção e equipe pedagógica sobre nossas intenções investigativas e recebermos de seus integrantes o aval (negociação) para pôr em marcha o processo de pesquisa, passamos, então, a rastrear a história da Escola e da inovação, à procura de evidências significativas para serem analisadas e compreendidas e que permitissem aclarassem nossas indagações.

Organizamos a descrição/análise do contexto da Instituição a partir da consulta aos documentos oficiais de sua criação e reajustes de funcionamento; às diretrizes organizacionais e curriculares emanadas da administração central (Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação), antes e durante o percurso da inovação; ao Regimento Escolar em vigência à época da pesquisa; às atas de reuniões administrativo-pedagógicas (anteriores e decorrentes da inovação) e aos registros relativos à composição do corpo docente e discente.

Para a análise da inovação recorreremos ao arquivo da PPP, que contém a descrição do caminho da inovação, seus princípios norteadores, prioridades de ação e os registros das suas avaliações, realizadas coletivamente pelos seus principais envolvidos.

Paralelamente ao levantamento/estudo das fontes documentais mencionadas, fez-se a revisão da literatura pertinente à inovação educativa e ao protagonismo do professor neste processo, para o que as referências oferecidas por autores, como: Aple (1996); Escudero e González (1987); Giroux e Maclaren (1998); Morin (1982); Popkewitz (1997); Sirotnik (1994); Sacristán (1998), Warde

e Ribeiro (1989), entre outros, foram extremamente importantes. O marco teórico construído, nesta primeira etapa, ofereceu subsídios valiosos para a análise documental, que, por sua vez, indicou os elementos-chave para a elaboração e análise do questionário aplicado aos professores, que assentiram ao convite para a reunião, em que apresentamos nossas intenções investigativas.

Alcançamos, dessa maneira, um maior aprofundamento do contexto investigado, de onde se sobressaíram pontos essenciais, tais como: a inovação na história do IEEMD e sua relação com o contexto sócio-político-educacional gaúcho e brasileiro; o encaminhamento e a perspectiva da PPP; a participação dos professores na inovação e suas compreensões sobre o processo; os avanços e permanências, especialmente, no ensino.

De fato, pela análise dos documentos e pela ótica dos professores impressa nos questionários, a PPP reafirmou-se como um movimento de resistência-ruptura e proposição-ação para a mudança, que evidenciava avanços, não-avanços e prioridades. Em relação aos primeiros, a gestão democrática e a preocupação com a qualidade de ensino (construção do conhecimento, contextualização, interdisciplinaridade) são os mais pontuados. Entretanto, o ensino figura, em ambas as fontes, como não-avanço na concretização dos pressupostos básicos da PPP, por manter-se como uma prática conservadora, teórica, descontextualizada e disciplinar, justificando sua inserção como prioridade a ser trabalhada, ao lado da formação continuada que aparece na dianteira das preocupações, como veremos mais adiante no Capítulo IV, item 4.1.

Aproximando-a do referencial teórico, em que nos ancoramos nesta tese sobre inovação, certificamo-nos, de que esta experiência inovadora se afina com as concepções dos autores que revisitamos, entre os quais, Apple (1996); Giroux e Maclaren (1998); Cunha (2001), tendo em vista sua dinâmica dialética, democrática e emancipatória.

A discussão com a direção, equipe pedagógica e professores, de dados como estes fortaleceu e ampliou a descrição da realidade, pela reflexão crítica dos participantes sobre suas práticas em relação aos pressupostos básicos

da PPP, ao mesmo tempo em que ofereceu subsídios para a especificação do problema de pesquisa, que ficou assim delineado: Quais os sentidos/significados que os professores atribuem à interdisciplinaridade como princípio inovador da PPP da Escola da qual se constituem protagonistas fundamentais?

Este foi o aspecto mais destacado como preocupação. Conforme os presentes, este ponto era capital para se aproximarem da “escola que queriam”. A decisão por focar a “interdisciplinaridade” como chave da investigação, soou para nós, como uma convocação, tal a ênfase dos argumentos: “Precisamos refletir sobre a interdisciplinaridade” (maioria dos professores) ou “Essa questão para mim envolve todas as outras preocupações. A interdisciplinaridade *mata* todas elas. Se tivermos interdisciplinaridade na Escola, não precisa mais nada” (Professora de Biologia).

Tais manifestações confirmavam, para nós, a conveniência da etnografia como opção metodológica, posto que os professores não estavam interessados apenas em saber se faziam ou não interdisciplinaridade, mas em refletir e aprender com a pesquisa para poder enfrentar com maior compreensão e sabedoria os desafios desse empreendimento inovador. Evidenciavam, assim, a necessidade de que a investigação colaborasse na sua formação docente. Daí nosso objetivo principal de processo e chegada: contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores sobre a interdisciplinaridade.

Definido o problema e os objetivos decorrentes (capítulo I), continuamos a leitura, agora, direcionada à interdisciplinaridade e à formação docente. Recorremos, para tanto, às investigações produzidas no Brasil nos últimos tempos, especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre as quais, destacamos os trabalhos de Araújo (1999); Barcelos (2001); Godoy (1999) e Gunter (2000).

Como afirmamos no Capítulo II, a interlocução com essas produções – seus objetos de estudo, suas opções metodológicas, suas apreensões e compreensões – facultou-nos, pelo confronto, refletir/decidir sobre o estudo que empreendemos. Ao invés de simplesmente deliberar de antemão a

interdisciplinaridade como objeto específico de estudo, como o fizeram Araújo (1999) e Godoy (1999), ou apenas interpretar significados dos professores sobre um programa de formação docente como o fez Gunter (2000) e, recentemente, Lima Nunes (2004) sobre “A formação continuada de professores no Estado do Ceará”, a interdisciplinaridade (como objeto de estudo) e o desenho etnográfico (como metodologia) dispuseram-se no andamento do processo investigativo. Isto é, ambos construíram-se por força do próprio contexto.

Dispostas como foco de estudo e metodologia, a interdisciplinaridade e a etnografia, respectivamente, suscitaram-nos a necessidade de ampliar as compreensões a respeito de seus atributos conceituais.

Sobre a interdisciplinaridade, recorremos a autores brasileiros, como: Fazenda (1979, 1995, 2000, 2001); Frigotto (1995); Japiassu (1976) e internacionais, dentre eles: Follari (1995); Hernández (1998a, em parceria com Ventura, 1998b); Lenoir e Larose (1998); Morin (1977, 1982, 1994); Nicolescu (1999); Santomé (1998) e Zabala, (2002). A partir de suas referências nos foi possível procedemos a uma análise crítica das proposições das reformas educacionais brasileiras atuais em torno da interdisciplinaridade (vide Capítulo II).

O diálogo com estes autores conjugados permitiu que transcendêssemos à mera delimitação conceitual: interdisciplinaridade não se reduz à simples integração de saberes, tampouco se explica no contexto local e restrito da sala de aula ou mesmo da escola. O exercício crítico que nos proporcionaram, serviu de base para esta transcendência, cujo conteúdo foi fundamental para o alcance, em profundidade, do objetivo de *analisar e compreender os significados que professores constroem e manifestam quanto à inovação intencionada pela PPP, especialmente no que concerne à interdisciplinaridade como princípio do ensino.*

Estes referenciais serviram também para nortear, epistemologicamente, o programa de formação docente que se desenvolveu, oriundo do desejo dos professores de melhor interpretar e compreender o processo interdisciplinar. No que se refere a sua organização, servimo-nos de estratégias que

permitiram aos professores teorizar a interdisciplinaridade, partindo da reflexão de seus próprios saberes e práticas, posto que nossas leituras demonstraram a pertinência desta proposta formativa aos princípios etnográficos. Decisivas nesta opção foram as reflexões, que compõem o item 2.3.4 (capítulo II), ofertadas por autores, como: Alves e Duran (2002); Candau (1994); Escudero (1994), Freire (1980); Fullan e Hargreaves (2000); Giroux e McLaren (1995); Goodson (2000); (Hadji (2001); Nóvoa (1992); Pérez Gómez (1998); Popkewitz (1997); Schön (1987); Tardif (2002) e Zeichner (1993).

Embora a aprendizagem não tenha sido exclusiva do programa de formação, porque aprendemos de todo o processo investigativo, as atividades formativas propostas oportunizaram que se tivessem respostas concretas e objetivas sobre a importância e contribuição da pesquisa para a reflexão e crítica das pessoas que dela participaram, descritas no Capítulo IV, item 4.2.4.

No tempo em que nos dedicamos à definição do problema central, colocamo-nos em posição de simultaneidade à busca de compreender o paradigma etnográfico, que escolhemos para nortear a pesquisa, objetivando construir um desenho/modelo que melhor se adequasse ao seu contexto específico e garantisse a cientificidade de nosso propósito.

A seguir, resgatamos os princípios fundamentais da etnografia e suas contribuições na composição da presente pesquisa, delineada com base nos aportes do estudo de caso, que o qualificamos, por isso mesmo, de estudo de caso etnográfico, tomado por empréstimo de André (2001a).

3.2. A ETNOGRAFIA COMO MÉTODO: À BUSCA DE UM OUTRO OLHAR

O intento de compreender os significados que constroem e manifestam os professores do IEEMD, sobre a interdisciplinaridade, de modo a contribuir para que pudessem melhorar e re-elaborar seus modos de pensar e agir

profissionais revelou a etnografia⁹ como metodologia mais adequada para alcançá-lo, entre os enfoques do paradigma interpretativo.

Nosso interesse era dar à pesquisa um sentido formativo mais prático; iniciativa ainda pouco comum entre nós, no que concerne a trabalhos acadêmicos desse estilo. Torná-la prática, significava retirar os professores da condição de “cobaias” e do confinamento das “estatísticas”, para a condição de colaboradores e co-pesquisadores, como nos sugere Tardif (2002).

Um propósito dessa natureza e conteúdo exige, no nosso entendimento, mais que ir a campo, observar e descrever. Demanda que o pesquisador se insira no contexto natural a ser pesquisado, de modo a interpretar, descrever e compreender o que fazem, pensam e dizem pessoas de um mesmo grupo cultural, no qual compartilham e trocam visões e valores, sejam eles de ordem social, econômica, educacional ou política. Em síntese, requer interpretação cultural, que para Wolcott (1993) “não é um requisito; é a essência do esforço etnográfico” (p. 130), representado pela descrição e interpretação (Cebreiro, 1992).

Acreditamos que o crescente emprego da etnografia em educação se deve basicamente à necessidade e interesse atuais de compreender situações como a que nos propusemos a fazê-lo, tendo em vista a pouca congruência dos enfoques convencionais de pesquisa (mesmo os qualitativos) para explicá-las e interpretá-las.

De fato, o que distingue a etnografia das demais estratégias qualitativas, na visão de seus defensores, como André (2001a); Boumard (1999); Denis Santana e Gutiérrez Borobia (2000); Erickson (1993); Goetz y LeCompte (1988); Wolcott (1993), é o componente cultural, o que a envolve na articulação entre técnica e conhecimento a ser investigado. No campo da educação, o processo educativo é esse componente. Isto significa que o trabalho de campo, nesta perspectiva, não deve ser concebido como simples elemento de prova, mas

⁹ Para leitura aprofundada veja-se Cebreiro, 1992, capítulo III.

como fonte de material cotidiano, indispensável para que o discurso sobre o outro tenha sentido.

O etnógrafo no campo, desse modo, será aquele que apreende o ponto de vista dos outros e suas práticas como construções culturais – partilhando da sua realidade, da sua descrição do mundo e de suas marcas simbólicas – , os analisa e os reconstrói para o leitor (Boumard, 1999; Goetz y LeCompte, 1988). Nesse campo, ele não será um estranho para os outros, nem os outros o serão para ele. A exterioridade metodológica, necessária a sua reflexão, não interferirá na interação com os investigados. Ao contrário, os auxiliará a se distanciarem de suas interioridades, permitindo-lhes profanar as regulações sociais e romper com as certezas particulares incontestáveis.

Segundo Boumard (1999), a etnografia, entendida nesta linha, se alimenta de três elementos multireferenciais, que se articulam para:

- a) encarar a implicação no campo como aspecto constituinte do processo de conhecimento, não como simples técnica de trabalho;
- b) mover-se no ponto de encontro entre a produção profana das verdades locais e o reconhecimento sempre arriscado dos pontos de vista dos seus membros;
- c) elaborar com os próprios atores as definições contraditórias das situações, que lhes dizem respeito ou lhes interessam, até chegar a uma espécie de compreensão mútua.

Em resumo, são traços característicos do trabalho etnográfico: o contexto cultural como origem do objeto de pesquisa, para o qual lugar, tempo e participantes são elementos primordiais; ênfase no processo e preocupação com o significado; a observação direta e participante como meio básico (não único) de coleta de dados; o pesquisador como instrumento essencial da pesquisa; a triangulação como processo imperioso para a validação das informações (André, 2001a; Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996; Wolcott, 1993).

Como se vê, a etnografia ressalta “o valor do cotidiano das pessoas como elemento fundante de suas ações” (Alves Carneiro, 1998, p. 85), ao considerar os saberes com os quais interpretam e significam suas experiências (Spradley, 1979). Neste sentido, é preciso descrever o ponto de vista dos atores sociais que participam do projeto etnográfico, de forma que não seja invasora, opressora ou excludente (Mattos, 2001). Isto exige do etnógrafo uma atitude de permanente observação e questionamento, necessária, como reputa Cebreiro (1992), para que possa obter “uma visão complexa da vida diária e cotidiana, da qual carecem os participantes” (p. 319).

Assumindo essa atitude, o etnógrafo poderá, com o olhar diligente no contexto e em interação com ele, contribuir, significativamente, para que as pessoas ponham em questão as interpretações e sentidos que guiam seus discursos e práticas, cujas razões, interesses e ideologias, muitas vezes, seguem, indefinidamente, sem explicação. Ocupando-se da “relação entre as perspectivas de significados dos atores e as circunstâncias ecológicas de ação em que estes se encontram” (Erickson, 1989, p.216), a etnografia constrói, em decorrência, possibilidades capazes de auxiliar as pessoas a redirecionarem o caminho das suas vidas de maneira mais aberta, consciente e democrática.

Entendimento como este requer, no entanto, que sejamos cautelosos, especialmente quanto ao papel da etnografia em educação, visto que os estudos etnográficos, *de per se*, não devem prender-se em apontar caminhos para melhorar as coisas, nem mesmo preocupar-se em saber como podem ser melhoradas. Tão pouco, julgar se os sistemas e as organizações são bons ou ruins; se funcionam bem ou não. As pessoas é que, motivadas pelo clima investigativo, podem oferecer juízos sobre o cenário cultural do qual participam e a contribuição da pesquisa para a melhoria das suas práticas. Os informes etnográficos cumprem seu papel, na medida em que nos ajudam a compreender o funcionamento de contextos sociais específicos, por sua narração minuciosa e interpretação criteriosa relacionadas às pautas e aos significados tácitos que desenvolvem seus integrantes (Wolcott, 1993).

Não se quer com isso dizer que o etnógrafo educativo deva se restringir à pura descrição e interpretação como produto final, mas que não se valha das técnicas etnográficas apenas para atender a propósitos diretos e relacionados à reforma ou mudança, desconsiderando a dimensão cultural do contexto. Na verdade, a genuína contribuição da etnografia na comunidade educativa está em “ajudar os educadores a entenderem melhor as pequenas tradições da escola e as grandes tradições da sociedade mais ampla” (Wolcott, 1993, p. 144), suas tendências, contradições e paradoxos, para que possam perceber-se no contexto das limitações e possibilidades em que estão implicados.

Para isso, talvez nem seja necessário (ou possível?) que, em educação, se cumpra todo o estatuto etnográfico, na sua extensão e profundidade, como: longo tempo em campo, análise/descrição completa e complexa dos dados, multiplicidade de procedimentos em campo, mas que duas condições primordiais sejam asseguradas: a interpretação cultural e o uso das técnicas clássicas da etnografia: observação participante, entrevista e análise documental (André, 2001a; Wolcott, 1993).

Provido destas condições, o investigador educativo terá maiores chances de penetrar na trama das relações sociais que forjam o contexto escolar e seu processo pedagógico. Lembremos com Erikson (1989), de que no interior ecológico das organizações humanas se entrecruzam sistemas formais e informais, locais e extra-locais, compartilhados e particulares, que influenciam os significados e as interpretações dos seres humanos que nelas convivem. Cabe, portanto, à pesquisa, descobrir como esses sistemas “de organização social e de cultura se relacionam às atividades de pessoas específicas ao efetuarem opções e realizarem, coletivamente, uma ação social” (p.221). Eis a postura que assumimos ao realizar a análise dos significados, interpretações e práticas dos professores do IEEMD, em relação à interdisciplinaridade.

A etnografia potencializa-se, desse modo, como forte instrumento no esforço de compreensão e re-construção do processo educativo, nos seus diferentes âmbitos e espaços. Tomando a cultura para compreender as escolas a fundo (Wolcott, 1993), aproximamo-nos das suas regularidades, conflitos e

tensões, que podem pôr em questão nossas verdades e interesses. “Talvez esta seja a razão por que os estudos etnográficos da prática escolar sejam tão relegados pela escola brasileira”, como denuncia Alves Carneiro (1998, p. 85). Por aqui, como pontuamos no capítulo.II, item 2.3.3., as reformas educacionais em todos os níveis, têm evitado o diálogo cultural com o contexto educativo, e as escolas, na sua maioria, têm permanecido iguais, mantendo sua convencionalidade histórica..

3.2.1. O PROCESSO ETNOGRÁFICO

Preferimos “processo” a “fases”, “passos” ou “etapas” para ressaltar o predicado processual da etnografia, que se contrapõe às amarras técnicas de outros modelos de pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos. As demarcações de seqüência no trabalho etnográfico precisam ser utilizadas com parcimônia, considerando seus propósitos de estudo.

Afinal, como dissemos antes, e agora com o reforço de Deniz Santana e Gutiérrez Borobia (2000), o desenho etnográfico caracteriza-se por ser singular, flexível e dialético. Quem o define, é o problema a ser estudado. A atitude, o método e o olhar do investigador ganham sentido, a partir da descrição e interpretação que fizer, do contexto cultural implicado. Neste sentido, o desafio que se põe para o etnógrafo não se focaliza na mera eleição de passos e técnicas para atender ao protocolo da etnografia, mas em colocá-los em confronto com a situação a ser analisada, buscando, pela congruência, ampliar suas inferências e compreensões, que serão sempre parciais e incompletas (Boumard, 1999; Erickson, 1993).

Portanto, as orientações metodológicas oferecidas na literatura, não devem ser tomadas como um conjunto de regras hierárquicas e de ações fragmentárias a serem seguidas, mas como enunciações teóricas que adquirem significado e importância no contexto específico e concreto da investigação. Precisam ser consideradas como indicações de que o etnógrafo pode lançar mão para sistematizar seu trabalho, visando atingir os objetivos que tem em vista.

Assim, entendemos que elas podem aparecer na pesquisa conforme a necessidade do processo, não havendo nenhum impedimento a que sejam predominantes ou coadjuvantes em momentos determinados da investigação.

No encalço dessas orientações encontramos a de Goetz e LeCompte (1988), que se delineiam em quatro fases. A primeira delas corresponde à identificação do objeto de estudo (questões e marco teórico preliminares) e seleção do grupo a ser estudado. A segunda enfoca a entrada em campo, a seleção dos informantes-chave, o início do processo de coleta e registro dos dados. A terceira fase ocupa-se da coleta intensiva dos dados, que terão, por último, sua análise e interpretação finalizadas.

Uma outra é a proposta por Hitchcock e Hughes (apud Cebreiro, 1992) expressa em sete etapas de sequência aberta que, às vezes se imbricam ou se fundem, a saber:

1. delimitação do contexto da pesquisa (objetivos, grupo, contextos a ele associados e tempo em campo);
2. negociação para acesso ao campo e as razões do investigador para nele permanecer;
3. busca de informantes-chave com conhecimento do contexto cultural para além dos limites do observador;
4. desenvolvimento das relações com os participantes (comunicação e aprendizagem compartilhada);
5. coleta de dados: triangulação das técnicas etnográficas (observação participante, entrevista, documentos, entre outras);
6. busca de dados do contexto sócio-político-cultural mais amplo, relacionados ao campo da investigação.
7. análise (descrição, interpretação e explicação do caso investigado).

Numa versão ampliada das sugestões dos demais autores aqui revisitados, Denis Santana e Gutiérrez Borobia (2000), distinguem nove passos no processo de pesquisa etnográfica: identificação do fenômeno a ser estudado;

identificação dos participantes; seleção do desenho de pesquisa; construção de hipóteses ou questões etnográficas; coleta de dados; triangulação; interpretação; elaboração de conclusões e organização do relatório final.

Todavia, consideramos importante diferenciar a "exploração, decisão e descoberta", propostas por Lüdke e André (2003, p.15), como as três tarefas básicas do pesquisador. Estas, ao sintetizarem a maioria das orientações metodológicas e os processos investigativos designados de etnográficos, permitem-nos exercer maior autonomia investigativa, livrando-nos do seqüestro das lógicas prescritivas.

A "exploração" corresponde à definição do trabalho de campo e do problema a ser investigado; à negociação para a entrada em campo e ao início das observações, visando o levantamento das primeiras indagações e hipóteses, que deverão estar amparadas num esquema conceitual preliminar. Comparando à Goetz e LeCompte (1988), podemos dizer que tais ações aproximam-se da primeira e segunda fases da investigação etnográfica indicadas por estas autoras. Do mesmo modo que englobam as quatro primeiras etapas e os quatro primeiros passos sugeridos, respectivamente, por Hitchcock e Hughes (1989) e Denis Santana e Gutiérrez Borobia (2000), (Quadro 6).

A "decisão" refere-se à coleta de dados, sintetizando a posição dos autores mencionados (Quadro 6). Como afirmam Lüdke e André (2003, p.16), "consiste numa busca mais sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado". Para tal, necessita partilhar suas teorias e visão do mundo com as visões e vozes dos outros. A importância da triangulação das fontes e dados é fundamental, para que se efetue o contraste das percepções e significados dos participantes em direção a interpretações consistentes e críveis (Denis Santana e Gutiérrez Borobia, 2000).

A "descoberta" aproximada à proposta de Goetz e LeCompte (1988), corresponde à análise e interpretação; de Hitchcock e Hughes (1989) à análise; de Denis Santana e Gutiérrez Borobia (2000) à interpretação, elaboração de

conclusões e organização do relatório final (Quadro 6). Em suma, diz respeito à descrição, interpretação e explicação do contexto, que se inicia desde a coleta e registro dos dados. Neste intento, o investigador etnográfico garimpa os princípios mais significativos subjacentes à situação estudada, relacionando-os ao contexto global no qual se inserem, com vistas à “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (André, 2001a).

Trata-se, portanto, de considerar as percepções e práticas do contexto específico como uma construção da sociedade, que em educação, particularmente no propósito desta investigação, não poderia ser diferente. As questões que envolvem a educação escolar e seus profissionais não se explicam no âmbito restrito da escola, do ensino e dos seus agentes, mas nas relações que estes elementos estabelecem com a sociedade, sua cultura, seus interesses, sua ideologia.

QUADRO 6 - Aproximação das fases, etapas e passos da etnografia propostos, respectivamente, por Goetz e LeCompte; Hitchcock e Hughes; Denis Santana e Gutiérrez Borobia às tarefas recomendadas por Lüdke e André.

Lüdke e André Tarefas do investigador	Goetz e LeCompte Fases	Hitchcock e Hughes Etapas	Denis Santana e Gutiérrez Borobia Passos
Exploração: definição do trabalho de campo e do problema; negociação para entrada em campo e início das observações.	1ª) identificação do objeto de estudo e seleção do grupo; 2ª) entrada em campo, seleção dos informantes-chave, início da coleta e registro dos dados;	1ª) delimitação do contexto; 2ª) negociação para acesso ao campo e razões para nele permanecer; 3ª) busca de informantes-chave; 4ª) relação com os participantes.	1ª) identificação do fenômeno em estudo; 2ª) identificação dos participantes; 3ª) seleção do desenho de pesquisa; 4ª) construção de questões etnográficas.
Decisão: busca sistemática dos dados.	3ª) coleta intensiva dos dados.	5ª) coleta de dados (triangulação); 6ª) busca de dados no contexto mais amplo.	5ª) coleta de dados; 6ª) triangulação.
Descoberta: descrição, interpretação e explicação do contexto.	4ª) análise e interpretação.	7ª) análise, interpretação e explicação.	7ª) interpretação; 8ª) conclusões; 9ª) relatório final.

3.2.2. TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS DE COLETA DE DADOS

Dissemos anteriormente que os procedimentos metodológicos em etnografia estão diretamente vinculados às necessidades requeridas pelo problema a ser investigado e aos objetivos e questões dele decorrentes. Isto é, não podem ser tidos como procedimentos formais, nem operações externas ao contexto específico da pesquisa, como se refere Scaffo (2000). No nosso caso, a interdisciplinaridade na compreensão dos professores.

Dessa maneira, as estratégias etnográficas devem ser eleitas pelo investigador com vistas a penetrar no entrecho da realidade em estudo para compreender, em profundidade, as múltiplas perspectivas de significados que nela se cruzam, se chocam ou se põem em reciprocidade. Neste sentido, poderá combinar técnicas e recursos metodológicos, que respondam aos acontecimentos produzidos no transcurso da investigação (Evertson e Green, 1989, p. 372) e lhe permitam melhor acesso ao “material cotidiano” (Wolcott, 1993 p.128.).

Em que pese a plasticidade e a especificidade da abordagem etnográfica, os ensaios teóricos e relatórios de pesquisa nesta área têm dado ênfase à observação participante, à entrevista de aprofundamento e à análise documental como técnicas investigativas mais comuns. Referem-se, também, a notas de campo, questionários, inventários, técnicas audiovisuais e outras fontes, que podem ser a elas conjugadas ou lhe serem complementares.

A observação participante, desde os estudos na área da Antropologia, tem permeado o imaginário das Ciências Humanas, inclusive da Educação, como a marca específica da etnografia. Pela sua identificação com os propósitos etnográficos, não raro tem sido confundida com a própria etnografia. Entretanto, nenhum método é em si etnográfico, mas o critério e o propósito perseguido pelo investigador – a interpretação cultural – advertem-nos Wolcott (1993) e Boumard (1999).

Temos, pois, que associada às demais técnicas etnográficas, a observação participante constitui-se num processo interativo e contextualizado que possibilita ao investigador, imerso no contexto cultural em estudo, observar, registrar e interpretar a visão que os participantes possuem de seu meio social e os significados sócio-culturais, que constroem nessa mesma realidade. Como participante, o observador narra de dentro as experiências que vivem as pessoas e instituições em tempo real

Portanto, o processo de observação deve ser organizado de acordo com o problema, o contexto e a natureza do fenômeno a ser investigado. No caso do contexto escolar, o estudo do seu cotidiano merece contemplar, pelo menos, as três dimensões sugeridas por André (2001a): a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-político-cultural. Para Evertson e Green (1989) significa considerar o contexto na perspectiva imediata e histórica do lugar, do acontecimento e seus vínculos com contextos mais amplos.

Observação e participação variam conforme a teoria, experiência e propósitos do investigador, a cultura que pretende estudar e os diferentes momentos da pesquisa (Evertson e Green, 1989; Woods, 1989; Arnal, Del Rincón e La Torre, 1992). Ora pode ou deverá ser mais observador, ora mais participante, ou equilibrar as duas posições. A possibilidade de dispor-se na condição de observador convencional ou não participante, em educação, é diminuta. Entretanto, poderá ser inclinado a adotar, temporariamente, esta atitude em situações específicas: na apreciação inicial do lugar e seu ambiente circundante; na análise de documentos escritos ou gravados, entre outras necessidades similares (Erickson, 1989). Na singularidade do contexto educativo, os pesquisadores acabam interagindo com seus agentes, tornando-se, de certa maneira, participantes (Cebreiro, 1992).

Compartilhamos com Cebreiro (1992) do argumento de que o observador participante reflete continuamente sobre seu papel e tomada de decisões concernentes ao problema de pesquisa, sua teoria, os dados coletados, as interações e reações que experimenta, as mudanças que percebe, etc. Desse exercício reflexivo, aprende, entre outras coisas, que em se tratando do ensino, o

caráter subjetivo, idiossincrático e imensurável da observação participante (Cohen e Manion, 1990) – alvo de críticas pelos racionalistas – a transformam num meio adequado para compreender, no sentido etnográfico, os significados e representações que seus atores desenvolvem no movimento interativo desse contexto social. O paradoxo racionalidade-objetividade existe apenas nas mentes das intelectualidades, que “guardam”(?) o resultado das suas contemplações e abstrações a salvo de qualquer suspeita ou descrédito.

Como participante observador não se põe à espera de que lhe contem as coisas; narra, de dentro, as experiências que vivem as pessoas e instituições em tempo real. (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996). Nesse processo, assumem relevância as notas de campo, isto é, os registros das situações e fatos observados no contexto de pesquisa, incluindo “decisões metodológicas, observações teóricas e outras informações pertinentes” (Evertson e Green, 1989, p. 346). O cunho memorialista desses registros favorece o resgate *a posteriori* dos dados necessários ao estudo e à compreensão do problema em vista.

As notas de campo, utilizando-se do sistema narrativo (Evertson e Green, 1989), têm o pesquisador como seu principal instrumento, que descreve e registra sobre pessoas, acontecimentos, práticas e falas; igualmente sobre seus sentimentos, ações, percepções, hipóteses de trabalho e decisões. Dada sua condição de observador participante, tais notas podem ser construídas no sítio da observação e arrematar-se fora dela, visando sua maior completude e detalhamento possível. Desse modo, podem qualificar-se para receber a expressão adjetiva de Cebreiro (1992): “matéria-prima da observação participante” (p.376), que a endossamos.

O diário é outro procedimento narrativo que permite rememorar informações sobre o que pensam, sentem, vêem a si mesmos e a seu trabalho os participantes da pesquisa e o próprio investigador. Por conseguinte, trata-se de um documento pessoal, narrado, na maioria das vezes, em primeira pessoa.

Em educação, especialmente nas pesquisas que envolvem professores, o diário tem sido utilizado a pedido do investigador, visando estudar os dilemas teóricos e práticos destes, o que o diferencia dos demais documentos, sejam eles pessoais ou oficiais (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991). Também permite ao pesquisador registrar dúvidas, preocupações e dificuldades que experimenta no decurso da pesquisa (Cebreiro, 1992). Daí dizer-se, que o diário é um instrumento analítico-reflexivo para o investigador (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996), cuja leitura pode lhe oferecer indicações para rever suas posições ou mudar aspectos relativos à pesquisa.

À diferença das notas de campo, o diário faz-se retrospectivamente às situações observadas e sua composição depende dos aspectos evocados pelo pesquisador (Evertson e Green, 1989). No entanto, sua diferença mais significativa está em focar a pesquisa na perspectiva das pessoas, especialmente, do pesquisador com sua história, sua teoria, percepção de si mesmo e dos outros, seu envolvimento no processo investigativo, entre outros (Cebreiro, 1992).

Considerando que a análise etnográfica ultrapassa a descrição do contexto cultural feita por seus integrantes, a entrevista, associada à observação participante, “tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (André, 2001a, p.28). Permite, por conseguinte, complementar, discutir e reconstruir os dados provindos das pessoas e do contexto em estudo. Podemos utilizar aqui indagações que investiguem relações e diferenças, clarifiquem pontos obscuros ou superficiais colhidos por técnicas de alcance mais superficial, como o questionário (Lüdke e André, 2003) e explorem a perspectiva do pesquisador sobre o fenômeno em análise.

Esse processo interativo decorrente do intercâmbio contínuo entre significados e sistema de crenças e valores dos protagonistas tem para Szymanski (2002), um caráter reflexivo. Segundo ela, a reflexividade, além de contribuir para uma maior horizontalidade na relação entrevistado-entrevistador, “tem o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (p.14).

Reconhecendo suas finalidades, entendemos que a entrevista, na perspectiva etnográfica, aproxima-se de esquemas menos estruturados, mais livres e informais. As pesquisas desenvolvidas nesta abordagem, especialmente em educação, certificam este movimento, mais ou menos consensual entre os etnógrafos.

É, portanto, a entrevista do tipo não-estruturado, aberto ou informal e a entrevista semi-estruturada ou informal relativa (na situação individual ou coletiva) que, a nosso ver, têm se revelado mais adequadas aos propósitos etnográficos, por favorecerem o diálogo reconstrutivo com o entrevistado sobre o significado que possui quanto ao problema em estudo. Interessam-se mais pelas explicações dos outros, que pela informação e conhecimento em si (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996). Por suas características democráticas, distinguem-se da entrevista estruturada (fechada ou formal)¹⁰, porque esta possui um esquema pré-fixado de questões que se aplica, homogeneamente, a todos os entrevistados (Cebreiro, 1992).

A entrevista não-estruturada, por sua flexibilidade, permite ao investigador, sem prender-se a uma seqüência pré-determinada, explorar, sob forma de conversação informal, utilizando-se de temas-chave, “a informação oriunda da observação do contexto ou de conversas com um ou mais dos participantes” (Cebreiro, 1992, p.389). Por isso, o que importa não são as questões, mas o significado que eles dão aos temas abordados.

Nas palavras de Arnal, Del Rincón e La Torre (1992), por meio da entrevista não-estruturada “obtem-se informação participante” (p. 202). Na concepção desses autores, a qual nos aliamos, este tipo de entrevista pode variar desde discussões casuais, a entrevistas abertas em profundidade com informantes-chave. O que não significa, como lembra Cohen e Manion (1990), que se restrinja a assuntos casuais, pois, à sua maneira, precisa ser planejada cuidadosamente, visando responder aos propósitos da pesquisa.

¹⁰ Termos tomados de empréstimo da classificação proposta por Cohen e Manion, 1990.

A entrevista semi-estruturada ou informal relativa vale-se de um roteiro flexível e aberto que toma a fala do entrevistado como referência, a partir dos objetivos que se pretende atingir e as informações a recolher, na busca de melhor compreensão do objeto de estudo. Situa-se, desse modo, a meio caminho dos enfoques aberto e fechado de entrevista, fazendo-os complementares. Definindo os objetivos e os conhecimentos a serem discutidos, eleva o potencial da entrevista para ajudar a responder o problema de pesquisa. Abrindo o roteiro, poderá explorar e penetrar mais intensivamente nos significados subjetivos e temas mais complexos, que não podem ou são mais difíceis de serem captados por outros meios, caracteristicamente, mais rígidos, como a entrevista puramente estruturada e o questionário.

A análise documental é outro recurso que se pode utilizar, no sentido de identificar informações factuais nos documentos concernentes a questões ou hipóteses significativas para o estudo. Como técnica exploratória indica pontos e situações que merecem ser melhor explicitados. Pode também complementar, validar informações obtidas por outras técnicas, ou desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Os documentos, por se tratarem de fonte natural de informação, podem fornecer conteúdo valioso para que o pesquisador fundamente suas declarações e argumentações. Contextualizados e originários de um determinado contexto, reúnem informações sobre as produções das pessoas e das organizações a que se referem. Podemos falar de documentos pessoais (diários, produção textual própria, etc.), técnicos ou profissionais (como: planos de aula, relatório, livro-texto) e documentos oficiais: leis, pareceres e diretrizes governamentais, livro de atas, dados estatísticos, planos e projetos institucionais, entre outros (Lüdke e André, 2003; Woods, 1989; Marcelo García e Parrilla Latas, 1991). Como reconhece muito bem Cebreiro (1992, p. 405): os “documentos nos permitem compreender melhor as perspectivas, os pensamentos, as atividades e preocupações dos sujeitos”.

O diário, a exemplo das notas de campo, é outro procedimento narrativo que permite rememorar informações sobre o que pensam, sentem, vêem

a si mesmos e a seu trabalho os participantes da pesquisa e o próprio investigador. Portanto, trata-se de um documento pessoal, narrado, na maioria das vezes, em primeira pessoa.

Em educação, especialmente, nas pesquisas que envolvem professores, o diário tem sido utilizado a pedido do investigador, visando estudar os dilemas teóricos e práticos destes, o que o diferencia dos demais documentos, sejam eles pessoais ou oficiais (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991). Também permite ao pesquisador registrar dúvidas, preocupações e dificuldades que experimenta no decurso da pesquisa (Cebreiro, 1992), constituindo assim num instrumento analítico-reflexivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996), que poderá oferecer-lhe indicações para rever suas posições ou mudar aspectos relativos à pesquisa.

À diferença das notas de campo, o diário faz-se retrospectivamente às situações observadas e sua composição depende dos aspectos evocados pelo pesquisador (Evertson e Green, 1989). No entanto, sua diferença mais significativa está em focar a pesquisa na perspectiva das pessoas, especialmente do pesquisador com sua história, sua teoria, percepção de si mesmo e dos outros, seu envolvimento no processo investigativo, entre outros (Cebreiro, 1992).

Outras fontes que podem ser utilizadas são o questionário e os recursos audiovisuais ou registros tecnológicos. Entre estes, citam-se: fotografias, vídeos, material gravado pelo próprio investigador, ou pertencente à instituição ou aos participantes da pesquisa. As fotografias e vídeos fortalecem a descrição do contexto; as gravações de som e imagem complementam a observação (Cebreiro, 1992).

O questionário, embora não goze de popularidade no seio etnográfico, tem se mostrado útil na coleta de dados que envolvem amostras mais amplas e como complementar de outras técnicas. Para tanto, seu uso, segundo (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996) deve fazer-se, respeitando aspectos, como: considerar em sua elaboração o referencial teórico, do contexto e sua cultura; atribuir-lhe fim exploratório de idéias e crenças sobre algum aspecto

da realidade; associá-lo a outras técnicas ou ser-lhes complementar; socializar a análise dos dados com os informantes.

3.2.3. VALIDAÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

O investigador educativo, no seu intento de identificar e compreender os significados que os atores sociais atribuem às questões educacionais e os conflitos teóricos e práticos nos quais se vêm envolvidos, põe em prática não só alguns procedimentos metodológicos, mas toma decisões a respeito do modo de pesquisar, tendo em vista seu objeto de estudo (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996). Neste intento, necessita mobilizar esforços no sentido de fazer escolhas e tomar decisões adequadas, buscando validar seu trabalho, de modo a desenvolver e produzir teorias, que sejam significativas para explicitar a prática educativa e subsidiar sua reflexão crítica.

A validação, a que nos reportamos, corresponde à credibilidade (Guba, 1989), legitimidade (Cebreiro, 1992) e, conseqüentemente, à qualidade científica do trabalho investigativo, que, por assim dizer, compreende o rigor metodológico na sua proposição e desenvolvimento e à confiança na veracidade dos seus resultados.

A preocupação do pesquisador em qualificar sua pesquisa deve ser incessante. Contudo, o etnógrafo precisa redobrá-la. Como lembram Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1996), o investigador qualitativo, por sua imersão e participação no contexto em estudo, pode ser influenciado pelos conflitos que surgem nas relações sociais, dificultando-lhe o estranhamento. Não podemos esquecer, dizemos com eles, que o pesquisador como participante, “persegue uma finalidade diferente das pessoas com as quais se relaciona, na medida em que pretende chegar a conhecer e interpretar a realidade que pesquisa” (p. 278). Por isso, sem perder-se na invisibilidade impossível e retórica (Crapanzano, 1986), necessita precaver-se, munindo-se de estratégias que lhe permitam elevar os níveis de objetividade do seu estudo.

O etnógrafo, reconhecendo a complexidade natural das situações que focaliza, sabe do controle dialético que precisa exercer para dotar os resultados de sua investigação de credibilidade. Entretanto, a controvérsia entre os pesquisadores, neste campo, é evidente e reconhecida (Cebreiro, 1992; Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996).

Uns, pensam que os critérios para julgar a qualidade do trabalho etnográfico devem adaptar-se aos conceitos do paradigma quantitativo (Goetz e LeCompte, 1988); outros, advogam que devem contrapor-se a este paradigma (Guba, 1985). Há ainda aqueles que se preocupam com a construção desses critérios, vinculada à natureza própria da pesquisa etnográfica, sem apego à base quantitativa ou qualitativa (Erickson, 1989; Hammersley 1992), entre outras posições.

Não obstante a dissensão neste âmbito, as proposições para a validação do informe etnográfico vêm se distanciando da influência positiva e direta dos critérios aplicáveis à pesquisa quantitativa, como é o caso da de Erickson (1989) e Hammersley (1992).

Para Erickson (1989), dois critérios são fundamentais para a validação do estudo etnográfico: a forma como é narrado e como a interpretação nele contida será compreendida pelos diversos públicos a que se dirige – da comunidade acadêmica à comunidade local estudada.

Para Hammersley (1992), servem os critérios de verdade e relevância. Quanto à verdade, o investigador precisará refletir sobre a plausibilidade, credibilidade, centralidade e diferenciação das suas afirmações (definição, explicação, descrição e teoria). A relevância, por seu turno, corresponde à legitimidade pública (importância e interesse) do estudo. Para ele, a exemplo de Erickson (1989), na pesquisa etnográfica, estes dois aspectos não se dispõem intrinsecamente. Dependem das evidências oferecidas pelo pesquisador às suas audiências.

São, no entanto, os critérios propostos por Guba (1985), em contraposição- correspondente aos do enfoque quantitativo (validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade), que continuam inspirando os etnógrafos na busca da validade científica de seu trabalho, com os quais nos filiamos. São eles: credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade, articulados, respectivamente, com as questões de valor de verdade, aplicabilidade, consistência e neutralidade (aplicáveis a qualquer tipo de pesquisa).

A credibilidade corresponde ao nível de verdade das afirmações sobre o fenômeno que se pretende analisar e compreender, obtida no cotejo dos significados e compreensões do investigador e dos participantes da pesquisa. Para superar os problemas que dificultam obter dados aceitáveis, Guba (1985), sugere os seguintes procedimentos:

- a) presença no campo prolongada o suficiente para, de um lado, minimizar os efeitos das possíveis alterações produzidas nas pessoas pela presença do pesquisador; de outro, para que este tenha maior possibilidade de comprovar percepções e pré-julgamentos seus ou dos participantes.
- b) observação persistente para identificar e compreender situações contextuais contínuas e eventuais, distinguindo o cultural do particular, o essencial do secundário ou irrelevante.
- c) juízo crítico com outros pesquisadores ou comentário de iguais, pode auxiliar na reorientação do processo de pesquisa na busca de conclusões mais críveis.
- d) triangulação para integrar e comparar as informações e interpretações, servindo-se de diversas fontes de dados, diferentes pesquisadores, teorias e métodos. Sua adequada utilização, conforme Denis Santana e Gutiérrez Borobia (2000), minimiza o risco da não representatividade, da exclusividade de uma determinada postura e da inconsistência dos resultados obtidos.
- e) coleta e arquivo de material de adequação e suficiência referencial, como documentos, gravações (áudio ou vídeo), que sirva para explicitar ou comparar dados e interpretações.
- f) comprovação contínua dos dados e interpretações com os participantes da investigação.

A transferibilidade tem como sua correspondente a generalização, tão decantada pelos quantitativistas. Ainda que esta não seja a meta da etnografia, dada a natureza *sui generis* dos contextos que analisa, o estudo nesta perspectiva, precisa produzir enunciados que permitam alguma forma de transferência entre contextos, que guardem entre si certo grau de similaridade. Neste intento, é fundamental que o investigador se valha de ampla coleta de informações, descrição densa e em profundidade do contexto da investigação, que permitam estabelecer comparação entre contextos, realizando, em decorrência, a transferência das hipóteses de trabalho.

A dependência refere-se à questão da replicabilidade ou estabilidade dos dados e à vulnerabilidade da pesquisa etnográfica relativa a este ponto, tendo em vista a natureza multifacetada e complexa da realidade e os conhecimentos que o investigador possa construir no percurso do estudo. No entanto, os efeitos da instabilidade dos dados podem ser abrandados, por exemplo, com a triangulação de métodos complementares, visando as insuficiências particulares de cada um. Ou ainda, utilizando-se pistas de revisão, que permitam refletir, revisar e revelar o avanço progressivo da pesquisa.

Na etnografia, a objetividade desloca-se do investigador para os dados e as interpretações, cujas evidências carecem de confirmabilidade, que se pode obter pela triangulação (a exemplo da credibilidade) e pelo exercício de reflexão. O emprego destes recursos aumenta a possibilidade de desnudarmos aceções epistemológicas, decisões metodológicas, motivações e interesses implicados no desenvolvimento do estudo.

Os passos ou estratégias que Guba (1985) considera poderosos para convencer um crítico da qualidade científica de um determinado estudo etnográfico são: triangulação e comprovação com participantes em relação à credibilidade; a descrição densa para a transferibilidade; as pistas de revisão para o critério da dependência e o exercício de reflexão para a confirmabilidade. (Quadro 7).

QUADRO 7. Critérios de validade e passos/estratégias poderosos na busca da qualidade científica do trabalho etnográfico, conforme Guba

Critérios de Validade	Passos/estratégias
Credibilidade	Triangulação Comprovação com os participantes
Transferibilidade	Descrição densa
Dependência	Pistas de revisão
Confirmabilidade	Exercício de reflexão

Fica evidente, que o potencial da etnografia não está na consensualidade e na estabilidade como critério de verdade, mas na significação e relevância do problema específico que indaga. Daí a necessidade de manter-se persistente nos seus próprios meios, para minimizar os problemas de interpretação, comparação, instabilidade e pré-juízos, a fim de garantir a credibilidade das interpretações que formula, procurando, no entanto, não cair na manutenção de posturas ortodoxas, como recomenda Guba (1985).

3.3. DELINEANDO A PESQUISA: O ESTUDO DE CASO COMO CHAVE

Desde a definição do problema central, a etnografia foi se revelando a mais adequada a nosso estudo, considerando sua flexibilidade e disposição metodológica para trabalhar com a descrição e interpretação dos significados e ações dos atores de um contexto cultural particular – no caso, os professores do IEEMD em relação à interdisciplinaridade como princípio inovador do ensino –, por favorecer que se descubram as unidades de análise no curso da observação-descrição (Bisquerra, 1989) e possibilitar aprender das compreensões auferidas no processo investigativo.

Como se poderá evidenciar, a metodologia foi se construindo, à medida que no campo de trabalho, entre outras providências, recolhíamos falas, diálogos, significados, documentos, imagens; observávamos participativamente ações e espaços; revisitávamos e revisávamos teorias e hipóteses; procedíamos a interpretações, reflexões e comprovações. Enfim, fomos repensando, redefinindo, modificando, decidindo, focalizando progressivamente o estudo (André, 2001a).

Em nenhuma de suas etapas, cogitamos de que a pesquisa assumisse enfoque avaliativo. Apenas adotamos, em momentos determinados, uma perspectiva epistemológica e metodológica similar a esta intenção (Sancho, Hernández, Carbonell, *et al*, 1998). Por exemplo, na análise de documentos e no questionário aplicado aos professores na fase exploratória, como meio para detectar os componentes organizadores e definidores do estudo etnográfico, a partir do olhar do investigador e das percepções dos professores.

Como de fato, nosso interesse desde o início era descrever e interpretar os significados e valorações dos professores sobre a inovação, mormente em relação à interdisciplinaridade. Recorremos, então, ao estudo de caso etnográfico, por reputar a forma investigativa particular mais apropriada para representar e compreender a complexidade da cultura pedagógica do Instituto e da inovação, a partir das concepções e da prática cotidiana de seus principais protagonistas. Além disso, o preferimos pelo seu potencial educativo para os professores e o pesquisador.

O estudo de caso vem definido na literatura como estudo holístico e significativo de um fenômeno contemporâneo incluso no seu contexto real (Yn, 1990); exame de uma situação específica em desenvolvimento (Walker, 1983); análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade de uma situação objeto de interesse (Patton, 1980); descrição e análise de “uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (André, 2005, p.93).

Dessas definições, deduz-se que os estudos de caso se diferenciam em suas singularidades, mas aproximam-se, por suas características comuns de totalidade, particularidade, contextualização, interatividade, democracia, entre outras (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991). Perfil que os tornam capazes de produzir um conhecimento diferenciado do de outros tipos de pesquisa: mais concreto, contextual e sujeito às interpretações dos seus leitores (André, 1984).

Adequado ao fenômeno que investiga, o estudo de caso tem seu valor reconhecido porque: favorece a conexão direta com a realidade e a

comunicação entre investigação, teoria e prática; considera a unidade pesquisada na complexidade das suas relações; adapta a linguagem de seus relatos à realidade que estuda, gerando resultados acessíveis a diferentes audiências; oferece ao leitor vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir e estabelecer novas significações e relações; contribui com a teoria ao permitir elucidar como os princípios teóricos se relacionam com os sentidos e conceitos cotidianos; fornece informações valiosas para a tomada de decisões de ordem epistemológica, política e prática, na esfera social, especialmente na educacional (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991; André, 2001a).

O estudo de caso etnográfico enfatiza a descrição particular intensiva de uma unidade em ação bem delimitada (uma pessoa, uma inovação, uma instituição ou grupo social), buscando compreendê-la no seu contexto e na totalidade das suas inter-relações, como qualquer outro estudo de caso qualitativo (André, 2001a). Precisa, no entanto, incorporar os requisitos da etnografia. Aplicado à investigação do cotidiano escolar, auxiliará no conhecimento e compreensão da dinâmica da ação educativa e das questões e problemas nela envolvidos.

Para André (2005), se o propósito é pesquisar as questões educacionais, na instância natural em que têm lugar, os estudos de caso podem ser proveitosos, tendo em vista que a observação participante e prolongada do pesquisador no campo favorecerá descrever ações, apreender significados, analisar e interpretar interações e linguagens dentro do contexto, circunstâncias e contingências educativas em que se expressam. Permitem, portanto, pelo desvelamento das rotinas, inovações e mudanças nos saberes e práticas pedagógicas relativas ao foco de interesse, compreender como surgem, se desenvolvem e evoluem essas situações.

A par das vantagens, os estudos de caso têm sido atacados em sua legitimidade pelos pesquisadores fiéis à norma científica convencional, notadamente no que concerne à generalização. A eles pode-se responder, que pela natureza do problema investigado e os propósitos que temos em vista com o estudo de caso, não se tem a pretensão de representar outros casos, mas apresentar uma das suas possíveis versões, deixando aberta ao leitor a possibilidade para outras

leituras/construções e aplicação dos resultados a sua situação específica. O compromisso do etnógrafo não é uma questão de generalização, mas de transferibilidade (Guba, 1985).

Evidentemente, que além de argumentos discursivos, precisamos de argumentos práticos, que tenham força para enfraquecer as contestações. Neste sentido, contribuirá para resolver possíveis distorções, subjetividades e favorecer a transferibilidade, o trabalho prolongado no campo e sua boa gestão, visando rever percepções apressadas e garantir a descrição densa e aprofundada dos dados; a diversificação das fontes de coleta de dados (triangulação); a explicitação dos procedimentos utilizados, favorecendo seu uso em estudos similares; a comprovação dos significados dos participantes, de modo a refletir as múltiplas interpretações destes; o contato e discussão com outros pesquisadores (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991; André, 2001a) .

Nossa pesquisa condiz mais com um estudo de caso etnográfico de tipo único observacional (Bogdan e Biklen, 1999), por contextualizar-se na inovação do IEEMD, centrando-se nas percepções e significados dos professores sobre um dos seus princípios – a interdisciplinaridade – sugerido por eles próprios. A ênfase num aspecto particular da PPP nos manteve atentos a sua articulação com o contexto global da inovação, da Escola e suas relações com o contexto sócio-político educacional mais amplo.

Por tratar-se de estudo assim tipificado, a observação participante foi técnica fundamental na coleta dos dados, acompanhada de outras fontes que detalharemos adiante. A investigação desenvolvida de 1999 a 2001 permitiu-nos, dessa maneira, descrever densamente a realidade e observar o potencial inovador e transformador da Instituição e de seus protagonistas na relação dos determinantes sociais que os afetam direta ou indiretamente.

3.3.1. CONSTRUINDO A TRILHA METODOLÓGICA: DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

As razões da escolha da PPP do IEEMD como unidade de análise e, dentro desta, a interdisciplinaridade como chave de representação e significação por seus protagonistas, foram expostas no primeiro capítulo desta obra. Em todo caso, não custa reafirmá-las: ineditismo, necessidade, contextualidade, autonomia, participação, ruptura, reflexão e aprendizagem. São critérios que para nós imprimem relevância ao estudo.

Explicitamos também, na primeira parte deste capítulo, que a definição do problema de nosso estudo teve a contribuição da análise documental efetivada nos registros oficiais do Sistema de Ensino e do IEEMD, na fase exploratória (Lüdke e André, 2006) da pesquisa, como diretrizes curriculares, atas de reuniões administrativo-pedagógicas, memórias da PPP, entre outros. Apontamos, igualmente, que os dados recolhidos por meio do questionário aplicado aos professores nesta etapa revelaram-se preciosos para tal configuração. Não descuidando de frisar que o marco teórico construído subsidiou a análise documental, da qual retiraram-se indicações para a elaboração do questionário mencionado.

Considerando com Castro (1977), que aleatoriedade em si não garante cientificidade ao estudo investigativo, mas sua propriedade e adequação aos seus objetivos, é que para a composição do grupo de professores participantes da pesquisa (mostra), valemo-nos da chamada seleção baseada em critérios prévios provisórios, nos termos definidos por Goetz e LeCompte (1988), a saber: professor com atividade docente em sala de aula, em qualquer série, disciplina ou nível de ensino oferecido pela Instituição e permanência mais ou menos estável no seu cotidiano (mínimo de 1 ano na Escola e 20 horas de trabalho semanal), sentindo-se em condições de pronunciar-se ou expressar-se de alguma forma sobre a PPP, por adesão ou participação voluntária.

Com base no critério da adesão, a chamada à participação fez-se mediante convites endereçados aos professores indistintamente – principais fontes de dados de nossa pesquisa – e aos integrantes da equipe diretivo-pedagógica.

O corpo diretivo-pedagógico aceitou, unanimemente, ao nosso convite. Quanto ao corpo docente, do total de 82 Professores, 42 compareceram ao nosso encontro, distribuídos em três grupos, uma vez que oferecemos horários alternativos nos três turnos de funcionamento da Escola. Essa flexibilização deveu-se à diversificação de horário das aulas dos professores, aliada a compromissos, da maioria deles, com aulas em outras escolas ou mesmo com trabalho paralelo fora do magistério. Somamos, dessa forma, 04 reuniões. O que se queria, portanto, era garantir a possibilidade de ampliar o número de adesões ao trabalho de investigação para que, pela diversidade de concepções/significações, pudéssemos fortalecer a descrição e a crítica da realidade da Escola e da inovação.

Em cada encontro, retomamos com os participantes nossas intenções iniciais com a pesquisa e a “trilha metodológica” (Saul, 1995), que pretendíamos continuar abrindo no decorrer do processo investigativo. Em seguida, propusemos aos professores presentes que respondessem individualmente a um questionário (Anexo 1), inspirado na análise dos documentos já referidos, com o objetivo formal de conhecer melhor as pessoas, sua formação, situação funcional e suas concepções a respeito dos encaminhamentos e resultados da PPP para a Escola. A análise e interpretação dos dados decorrentes constam do Capítulo IV, sessão 4.1.1.4.

Os dados disponibilizados pelo grupo de professores (informantes-chave) permitiram que se evidenciasse sua compatibilização aos critérios delimitados e a sua identificação como mostra particular. Então, veremos.

Dos 42 docentes que responderam ao questionário 92,86 % são mulheres e 76,19% possuem idade média na faixa dos 35 a 49 anos (Tabelas 2 e 3). Uma amostra significativa, para nos permitir afirmar que o corpo de professores do IEEMD é relativamente jovem e caracteristicamente feminino, dado o número

diminuto de professores homens, como habitualmente acontece por aqui, na escola de Educação Básica.

TABELA 2: Caracterização dos professores por sexo (N = 42)

SEXO	F	%
Feminino	39	92,86%
Masculino	3	7,14%
TOTAL	42	100,00%

N = número
F = frequência

TABELA 3: Caracterização dos professores por idade (N = 42)

IDADE	F	%
-35	2	4,76%
35 - 40	13	30,95%
40 - 45	15	35,71%
45 - 50	4	9,52%
50 - 55	5	11,90%
55 - 60	2	4,76%
- 60	1	2,38%
TOTAL	42	100,00%

A maioria dos componentes do grupo (78,57%) possui de 5 a 19 anos de trabalho na Escola (Tabela 5) e é professor concursado-efetivo no magistério público estadual (83,30% -Tabela 4) – indicadores importantes na análise do contexto da inovação, do IEEMD e da profissão docente, que podem funcionar, tanto como potencializadores, quanto como inibidores da mudança pretendida. Outro indicador relevante é o fato de 57,12% deles desenvolverem regime de trabalho igual ou maior de 40 horas e nenhum dos demais (42,84%) terem menos de 20 horas semanais de trabalho na Instituição (Tabela 6). Sabe-se, porém, que, resguardadas exceções de ordem pessoal, quanto menor a permanência do professor na escola, maior a suscetibilidade de se vincular

superficialmente aos objetivos e atividades da inovação ou, quem sabe, até deles se dispersar.

TABELA 4: Caracterização dos professores, conforme a situação profissional no IEEMD (N = 42)

SITUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA	F	%
Efetivo	35	83,30%
Contratado	7	16,70%
TOTAL	42	100,00%

TABELA 5: Caracterização dos professores, segundo o tempo de serviço no IEEMD (N = 42)

TEMPO DE SERVIÇO	F	%
-5	5	11,90%
05 - 10	17	40,46%
10 - 15	5	11,90%
15 - 20	11	26,18%
20 - 25	3	7,14%
Mais de 25	1	2,38%
TOTAL	42	100,00%

TABELA 6: Caracterização dos professores, conforme regime de trabalho no IEEMD (N = 42)

REGIME DE TRABALHO	F	%
20 horas semanais	18	42,84%
40 horas semanais	22	52,36%
60 horas semanais	2	4,76%
TOTAL	42	100,00%

Os maiores números relativos à formação deles recaem nas áreas, pela ordem, de Letras (8), Pedagogia (8), Matemática (5) e Biologia (4), perfazendo um total de 59,52% do grupo de professores pesquisados (Tabela 7). Estes números se justificam, considerando-se que: nas áreas de Letras,

Matemática e Biologia estão as disciplinas que compõem as matrizes curriculares, tanto do Ensino Fundamental (séries finais), como do Ensino Médio. Na área da Pedagogia, arrolam-se as disciplinas de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio e as chamadas disciplinas pedagógicas do Curso Normal Médio.

TABELA 7: Caracterização dos professores, segundo curso principal de formação (N = 42)

CURSO DE FORMAÇÃO	F	%
Biologia	4	9,52%
Ciências - Ensino Fundamental	2	4,76%
Educação Artística	2	4,76%
Educação Física	2	4,76%
Engenharia Civil	1	2,38%
Estudos Sociais - Ensino Fundamental	2	4,76%
Filosofia	1	2,38%
Física	1	2,38%
Geologia	1	2,38%
História	1	2,38%
Letras - Português	3	7,14%
Letras - Português/Inglês	5	11,90%
Matemática	5	11,90%
Normal Médio	3	7,14%
Pedagogia	8	19,04%
Química	1	2,38%
TOTAL	42	100,00

Na oportunidade, submetemos à discussão dos presentes a descrição/interpretação da Escola e da inovação, elaborada a partir da análise documental e da observação participante nos contatos iniciais com as pessoas e espaços do Instituto (notas de campo diário do etnógrafo), dando ênfase aos aspectos relativos ao ensino, que se mantinham insistentes nas re-avaliações da PPP como não-avanços. Esse procedimento se mostrou apropriado, visto que, por se tratar de grupos numericamente restritos, nos permitiu coordenar as intervenções de seus integrantes, minimizando as polarizações e garantindo a

produção de conhecimentos significativos sobre suas compreensões a respeito da proposta de inovação em marcha, particularmente, no âmbito das questões de nosso interesse no momento.

Junto aos dados fornecidos pelos questionários, tal estratégia enriqueceu a descrição da realidade pela reflexão crítica dos participantes sobre suas práticas em relação aos pressupostos básicos da inovação, ao mesmo tempo em que ofereceu subsídios para a especificação do problema de pesquisa.

Importa destacar, que o questionário aplicado aos professores foi antes submetido ao julgamento do corpo diretivo e membros da Equipe Pedagógica da Escola, que exerceram o papel de juízes, a fim de que se determinasse o nível de concordância entre os avaliadores e, por conseguinte, a sua validade. Concluídas as avaliações, procedeu-se ao aperfeiçoamento do questionário, eliminando-se os pontos discordantes, para dotá-lo com capacidade máxima de cobrir com objetividade as questões que, se esperava, fossem respondidas.

Na etapa preliminar da pesquisa tivemos, então, como fontes de dados, os professores (42), a equipe diretivo-pedagógica – diretora (1), vice-diretores (3) e supervisores escolares (6) – e o etnógrafo; a análise documental, a observação participante, o encontro-discussão, notas de campo, o diário do etnógrafo e o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Na continuidade do trabalho de campo, enquanto nos preparávamos para a entrada em sala de aula (observação participante), revisamos as produções sobre interdisciplinaridade no ensino e as implicações sócio-históricas da sua efetivação no cotidiano escolar. Revisitamos também a literatura disponível concernente à etnografia e ao estudo de caso.

A preparação para o acompanhamento das aulas constituiu-se da compatibilização⁹ de horário da docência dos professores envolvidos e a

⁹ A compatibilização deveu-se ao fato de que o pesquisador não possuía auxiliares e temia grande volume de dados a serem analisados.

disponibilidade de horário do pesquisador (critério básico de seleção). Conseguimos, assim, selecionar 22 dos 42 professores que participaram da fase exploratória do estudo. Essa preparação incluiu também a organização de material específico (Anexo 2), para o registro dos dados observados (notas de campo) e a providência de gravador, utilizado em algumas situações em que tínhamos perder a memória de aspectos importantes, devido à metodologia adotada pelo professor (aula, predominantemente expositiva, por exemplo) ou à natureza do conhecimento próprio da disciplina, como aquela integrante da área das “Ciências da Natureza e Matemática” (Brasil, 1999c), de domínio pouco avançado pelo observador.

Previamente à observação participante nas aulas, reafirmamos, em diálogo com o professor (conversação informal), do nosso objetivo em acompanhá-lo em sua tarefa diária. Enfatizamos que nosso interesse se situava na compreensão, não na avaliação do seu trabalho para que, mutuamente, pudéssemos aprender de nosso olhar externo. Não descuidamos também de mencionar a questão da confiabilidade (Marcelo García e Parrilla Latas, 1991), isto é, a garantia de resguardar suas identidades. Tencionávamos, desse modo, minimizar a apreensão e o desconforto, que poderia gerar no professor nossa “intromissão” em sua rotina. Da mesma forma, queríamos que o mesmo não a alterasse por estarmos ali.

Nossa relação com os professores, de um modo geral, era fluida em função do trabalho que realizávamos na Instituição como Orientador Educacional. Entretanto, não era comum, nem sistemático acompanharmos o trabalho de qualquer professor, salvo por iniciativa de um ou outro docente, que nos convidava, esporadicamente, a comparecer na aula para nos apresentar trabalhos de alunos, cujo resultado o teria deixado satisfeito e queria que compartilhássemos com ele da sua euforia. Sabe-se: por mais confiança que o observado tenha no observador, o fato de se sentir observado produz nele certa alteração em seu estado de equilíbrio, que pode levá-lo a modificar suas pautas habituais de trabalho, chegando a artificializá-las.

Após o período de observação das aulas (em média 8 horas-aula por pesquisado, totalizando 176), realizamos uma entrevista semi-estruturada de aprofundamento (Anexo 3) com cada professor, para aproximarmos-nos com mais intensidade dos significados e representações manifestos no discurso que defende e na prática que desenvolve sobre a mudança intencionada pela PPP do Instituto, no que concerne, especificamente, à interdisciplinaridade como princípio do ensino. As informações geradas por essas estratégias aparecem descritas e interpretadas no Capítulo IV, tópico 4.2.2.

Foram subsídios fundamentais no diálogo com o professor: a síntese dos dados gerados nos momentos preliminares da pesquisa, o registro das observações participantes das suas aulas, de outros espaços da Instituição (notas de campo e diário do etnógrafo) e a teoria revisitada sobre o objeto de estudo. A articulação dialética (triangulação) desses elementos possibilitou-nos compreender os significados culturais que permeiam as falas e as ações do professor, relativizando assim as diferentes conotações conceituais sobre conhecimento escolar (científico) e ensino, associadas à interdisciplinaridade.

Merece ressaltar, que a observação participante fora da sala de aula no período-chave da investigação, nos pôs em contato com outros espaços relacionais e de trabalho do IEEMD, por meio da participação em reuniões de professores e da equipe diretivo-pedagógica; de entrevistas não-estruturadas (professores, alunos e equipe diretivo-pedagógica); da análise documental de projetos e seus relatórios; de gravação (aulas, entrevistas e reuniões), fotos e filmagens de setores da Escola e projetos educativos, especialmente os da Mostra de Ciências e Artes. Os detalhes desses espaços e situações (descrição, análise e interpretação), tendo por base os dados prontificados pelas fontes e instrumentos envolvidos, aparecem sistematizados no Capítulo IV, tópico 4.2.3.

A seleção das fontes e instrumentos para a descrição desses espaços resultou da contingência e circunstância dos acontecimentos, associadas à capacidade que estes tinham para explicitar concepções e significados articulados à interdisciplinaridade.

Nesta etapa do processo investigativo, como fontes de dados, contamos com 22 professores que acompanhamos em sala de aula, selecionados da mostra inicial; professores orientadores de projetos (7); alunos; equipe diretivo-pedagógica e o etnógrafo. Como estratégias de coleta de dados, utilizamos: observação participante em sala de aula e em outros espaços do IEEMD, entrevistas semi-estruturadas de aprofundamento, entrevistas não-estruturadas ou conversações informais, análise documental (projetos e relatórios), notas de campo, diário do etnógrafo, gravações (entrevistas, aulas, reuniões) e filmagens (projetos educativos).

Concluída a descrição e interpretação dos dados obtidos até aqui, partimos para validar junto aos professores o relato do caso que construímos. Na reunião em que apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa, a maioria dos 20 professores¹¹ presentes (adesão voluntária), questionou nossa saída da Escola, apelando para o compromisso de promovermos encontros de estudo teórico-prático sobre a interdisciplinaridade. Argumentavam que, a pesquisa, até aquele momento, só havia “mexido com suas cabeças” e eles gostariam de ter espaço organizado para compartilhar com os colegas seus conceitos e significações, sob a nossa orientação.

Esse desejo coletivo apenas confirmou a preocupação externada pelos professores nos contatos informais e entrevistas de aprofundamento, como a pesquisa poderia contribuir para melhorar suas aprendizagens e impulsionar a inovação. No entender da maioria, as discussões que se faziam no Instituto sobre a PPP, via de regra, abordavam questões muito gerais (amplas), tangenciando, apenas, a complexidade da sala de aula. Funcionavam como uma espécie de ceia em que seus co-partícipes estavam fadados a sempre “comer mingau pelas beiradas”, como simbolizou uma das professoras de Língua Portuguesa do grupo.

O terreno para a continuidade da pesquisa estava, pois, preparado. A análise dos dados garimpados até o momento tinha nos conduzido à reflexão sobre o assunto. Faltava somente aceitar o desafio de ampliá-la, arcando com as implicações de permanecer por mais tempo em campo, avolumar o material e o

¹¹ Esta mostra compôs-se a partir dos 22 professores que foram acompanhados em sala de aula.

conteúdo a serem analisados e lidar com a urgência de tempo para a apresentação do relatório de pesquisa esgotado em todos os seus prazos.

Não obstante, estávamos inclinados a não abrir mão dessa oportunidade de compartilhar com o grupo essa aprendizagem de formação. Não poderíamos perder o ensejo de avançar de uma pesquisa que apenas produz conhecimentos a serem oferecidos aos professores, para uma pesquisa que produz com os professores (Tardif, 2002). Afinal, a metodologia que escolhemos – a abordagem etnográfica – nos permitia modificar e/ou ampliar o caminho. Podíamos, assim, pôr em prática a lição de Guimarães Rosa, o memorável escritor brasileiro de “Grande Sertão: Veredas”, de que “o real não está na saída: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (1988, p. 52). Por esse meio, poderíamos ainda atingir mais concretamente o objetivo de contribuir para a melhora da compreensão dos professores.

Propusemos, então, com base na teoria revisitada, um programa de formação focado no resgate do protagonismo do professor na construção coletiva do currículo: o currículo na ação (Sacristán, 1998). A metodologia, desenvolvida em seis encontros quinzenais de 3 (três) horas cada um, totalizando 18 (dezoito) horas, procurou atender a tais características ao envolver os professores que se mantiveram nessa etapa da pesquisa. Convém ressaltar, que esse tempo e a programação que lhe foi devida, passou pela discussão dos participantes, visando conciliar necessidades, interesses, disponibilidades pessoais e coletivas.

Para tanto, adotamos como procedimentos básicos: produção de textos pelos professores, retomando o entendimento que tinham sobre o ensino e a interdisciplinaridade; estudo teórico sobre a interdisciplinaridade e confronto com os modos particulares de pensar essa categoria conceitual; análise e reflexão das práticas cotidianas de ensino à luz da especificidade de que tratava a pesquisa; produção de texto com ênfase nas aprendizagens adquiridas (revisão conceitual).

Neste final, foram os professores e o etnógrafo as fontes básicas. A observação participante que se deu pela gestão do investigador à experiência formativa foi acompanhada pelas notas e diário de campo. A participação dos

professores neste programa efetivou-se por meio de leitura de textos, discussões, diálogos, depoimentos e produções escritas.

Aqui, a exemplo de Cebreiro (1992), assumimos mais formalmente dois papéis: o de investigador e de especialista em educação. Dizemos formalmente, porque a experiência constituiu-se uma situação formativa intencional e planejada. Entretanto, no decorrer do tempo em campo, os docentes, com maior ou menor frequência, acercavam-se do pesquisador para expressar, esclarecer ou questionar situações do seu dia-a-dia pedagógico; às vezes, buscando refletir, dissipar dúvidas ou solicitar assessoria e subsídio para validar suas idéias. Atribuímos tal comportamento, entre outros fatores, à visão prévia que tinham de nossa particular condição no IEEMD como Orientador Educacional.¹²

Essa duplicidade demandava, de nós mesmos e dos professores participantes, vigilância constante para que não confundíssemos estes dois papéis. De início, seguidamente alguns surpreendiam-nos perguntando: “o que tens pra me dizer sobre o meu trabalho?”; “que achas deste trabalho que fiz com os alunos?”; “achas que posso aplicar esta técnica pros meus alunos?”; “poderias me dar umas dicas para trabalhar este assunto?”. Adotando uma atitude respeitosa e dialogal, lembrávamos a eles de que nossa principal condição naquele momento era de investigador; que nosso trabalho não tinha caráter avaliativo, nem propositivo, mas de compreensão e reflexão. De que, no momento devido, estaríamos discutindo com os envolvidos na pesquisa suas próprias compreensões e significados. Aos poucos, então, foram se dando conta dessa necessidade de distanciamento do pesquisador, que alguns deles ao nos abordar diziam, por exemplo: “queria te perguntar uma coisa! Ah, não! Eu espero o momento que a gente possa conversar sobre isso”.

Convém enfatizar, que as fontes e estratégias de coleta de dados passaram pela triangulação, especialmente, a metodológica (Cohen e Manion, 1990), que como vimos, consiste em comparar as informações, de modo a estabelecer a convergência ou não das evidências e análises sobre o fenômeno

¹² Isso nos diferencia de Cebreiro, porque sua relação com o professor iniciante que investigou estabeleceu-se na qualidade de especialista externo.

em estudo. Procurou-se, por este recurso, reinterpretar a questão do ensino interdisciplinar do IEEMD, a partir do cruzamento qualitativo dos dados provenientes das fontes e instrumentos utilizados. Por esta via, reforçou-se a credibilidade do estudo (Guba, 1985), visto que o contraste das diferentes percepções permitiu-nos construir descrições e interpretações mais consistentes e válidas (Denis Santana e Gutiérrez Borobia, 2000).

Em tempo: requer registrarmos que as técnicas e recursos utilizados neste estudo de caso foram submetidos à aprovação dos seus participantes, após esclarecimento e discussão sobre sua pertinência e necessidade.

3.3.2. A ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES E COMPREENSÕES: APORTES

Concordam os etnógrafos com os quais dialogamos que, embora a análise dos dados de uma pesquisa qualquer venha, via de regra, associada à sua etapa final, na etnografia este procedimento ocupa o investigador desde seu primeiro contato com o contexto cultural a ser estudado. A busca, a análise e a compreensão, na prática, acompanham o pesquisador no seu percurso em campo (Cebreiro, 1992), no desejo de aprofundar o conhecimento da realidade, fazer comparações/aproximações e formular conceitos explicativos acerca do objeto investigado (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996).

Explicitando melhor: na pesquisa etnográfica, a cada sessão em campo, o pesquisador necessita retomar e analisar suas notas e registros, de modo a refletir, questionar e decidir quais as informações a recolher no seu próximo passo de observação participante. Este processo de permanente análise o conduz a novas questões etnográficas, que, por sua vez, o lançam na busca de novos dados, mais registros e novas interpretações. Esta forma flexível de abordar o processo investigativo lhe permite ir descobrindo e construindo o objeto de sua investigação, à medida de seu incurso na situação em estudo (Denis Santana e Gutiérrez Borobia, 2000).

Podemos pois, diferenciar a análise conforme o momento em que acontece no trabalho etnográfico, classificando-a em preliminar, processual e conclusiva (Pereira, 1990). A preliminar corresponde à etapa exploratória do estudo na busca da definição do objeto de pesquisa. A processual refere-se à ação analítica, em campo, dirigida ao foco central do estudo, visando a construção do caso. A conclusiva, por sua vez, diz respeito à análise dos dados em profundidade, após a permanência do pesquisador em campo, com vistas à reconstrução do caso e à elaboração do seu relatório final.

Cabe frisar, que em nenhum desses momentos analíticos, nos furtamos de efetuar as operações sugeridas por Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1996): a redução dos dados (codificação e categorização); a apresentação textual dos dados, complementada com representação gráfica, como diagramas, quadros sinópticos, mapas de categorias, tabelas de frequência (Erickson, 1989) e a elaboração de conclusões. Afinal, a trajetória metodológica, que nos propusemos trilhar com os participantes da pesquisa, exigia a efetivação de tais procedimentos sem chance de sonegá-los. Ficava, não obstante, permitido readequá-los às necessidades dos diferentes momentos da investigação.

3.3.2.1. Análise preliminar

De início, como mencionado anteriormente, constituímos a descrição/compreensão do contexto escolar e da inovação com base nos documentos oficiais e os produzidos pela própria Escola, como as atas das reuniões administrativas e pedagógicas e os relatórios referentes à PPP. Há que se incluir também aqui a análise dos dados fornecidos pelo questionário aplicado aos professores nesta etapa da pesquisa, que investigou suas compreensões sobre o processo inovador em desenvolvimento. Os critérios de análise propostos por Cunha (2001) ajudaram bastante nesta tarefa.

No estudo dos documentos, preservando, tanto quanto possível e necessário, sua natureza textual, categorizamos os dados, mais interessados em

organizar conceptualmente as informações, que pela freqüência dos códigos originados, sem, contudo, descartá-la. No entanto, em relação aos questionários (particularmente, as questões abertas¹³), mantivemos estas duas preocupações em igual nível, inspirando-nos no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1988), que visa obter indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam inferir os sentidos, presentes nas mensagens ou narrativas, utilizando-se de procedimentos organizados e objetivos para a descrição de seus conteúdos.

A equiparação critério temático-critério freqüencial, aplicada ao questionário, deveu-se à natureza das informações oferecidas pelos professores e à necessidade de freqüenciar as categorias emergentes (índices de preponderância – IP), objetivando facilitar a apresentação/compreensão dos dados e fortalecer as análises preliminares da pesquisa, cujo principal alvo era a definição do seu objeto de estudo.

Primeiramente, organizou-se o material a ser analisado, conforme sua natureza. A seguir, procedeu-se a leitura, em busca de elementos necessários a sua codificação e à seleção da unidade de significação ou tema, visando à categorização. Por outras palavras, perseguiu-se, nos textos analisados, “núcleos de sentido”, cuja presença fosse significativa para os propósitos da pesquisa naquele momento.

Na decomposição analítica dos textos então, de início, separamos, de forma intuitivo-especulativa, os temas significativos em conteúdo e freqüência, que foram se evidenciando, para finalmente agrupar os temas comuns em categorias temáticas, que nos permitissem descrever, interpretar e compreender as questões que lhes diziam respeito. A redução dos dados, por essa via de análise indutiva (Patton, 1980), permitiu-nos sistematizar as significações, compreensões e concepções extraídas dos instrumentos e das fontes com os quais decidimos dialogar na fase exploratória.

Convém salientar que, neste processo analítico, a inferência realizada fundou-se na presença do tema “e não sobre a freqüência de sua aparição em

¹³ Os dados fornecidos por questões fechadas ou mistas foram submetidos a tratamento estatístico.

cada comunicação individual” (Bardin, 1988, p. 115-116). Explicitando melhor: cada tema no texto considerado registrou-se como uma entrada (E), apenas.

Considerando, desse modo, que os códigos correspondem às unidades de significados, que no nosso caso, foram identificados sob o critério temático (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996), assumindo função mais referencial, que factual no processo de categorização dos dados (Seidel e Kelle, 1995), agrupamos aqueles com mesma temática em uma categoria específica, nomeando-a em seguida para incorporá-la ao quadro de categorias, que ofereceram as indicações pontuais para a definição do problema central da pesquisa. Descreveremos a seguir, os procedimentos de análise que nos aproximaram dessa clareira.

Iniciamos a análise partindo dos documentos oficiais, buscando compreender a relação do contexto local e externo e seus agentes principais, com o processo inovador da Instituição. Uma vez organizados, passamos à leitura geral dos seus conteúdos, de modo a reduzir os dados brutos neles contidos (Miles y Huberman, 1994), envidando seleccioná-los, simplificá-los, resumi-los, abstraí-los e transformá-los em unidades de significação – os códigos – com vistas a agrupá-los em sistemas de categorias. É nesta etapa que, mais fortemente, os próprios dados determinam a análise e esta determina o problema de nossa investigação (Cebreiro, 1992; Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996).

Como as unidades de análise apresentavam-se em extensão variada em cada código (às vezes em frases, às vezes em um ou mais parágrafos), íamos destacando com marcador no próprio texto e identificando-as com denominações ou observações na margem esquerda, visando facilitar seu resgate posterior. Em seguida, passamos, com muito esforço, a simplificá-las, mantendo-as em forma de citações ou resumindo seu conteúdo, e a organizá-las em quadros (Anexo 4) por tipos de eventos e agentes envolvidos, distribuídos nos anos letivos correspondentes aos escolhidos para análise (1991-1999).

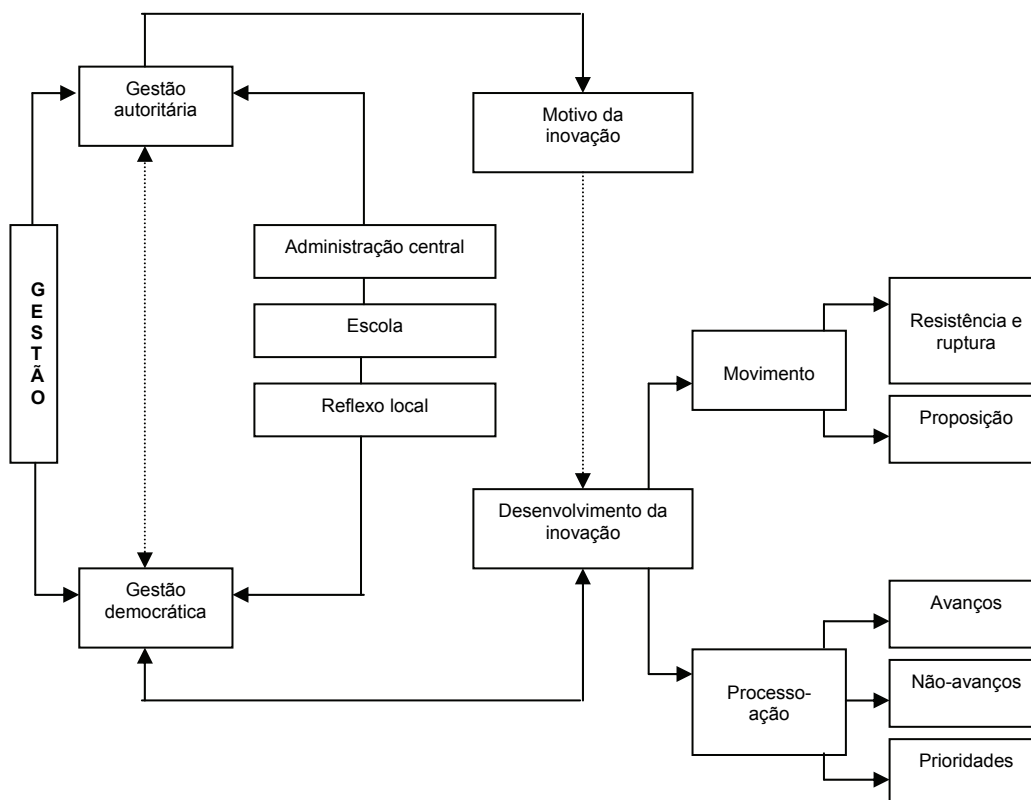
Fez-se a redução dos dados manualmente, sem uso de programa específico de computador, devido à diversidade de instrumentos e dados a serem

analisados. O uso do computador ficou restrito ao armazenamento dos dados, registro das operações de coleta/análise das informações e redação do relatório final da pesquisa.

Os quadros nos permitiram separar as unidades (códigos) de mesma temática (Miles y Huberman, 1994) e agrupá-las em categorias específicas, que foram se confirmando como os primeiros marcos descritivos que nos auxiliaram a fazer as apreensões e compreensões iniciais do contexto próximo e remoto da PPP. As categorias submetidas a um processo de exame acurado foram modificadas, suprimidas, sintetizadas, redefinidas, visando responder, primordialmente, aos princípios de objetividade, exclusão mútua e pertinência (Gil Flores, 1994). Passamos, assim, de categorias provisórias para categorias mais consolidadas.

Salientamos que, embora não se tenha partido de um conjunto de categorias adrede preparado, o referencial teórico construído sobre inovação e protagonismo do professor neste processo revelou-se de grande valia para o ajuste, adequação e aperfeiçoamento do processo indutivo categorial.

Construímos, por este processo, um sistema de categorias para descrever o contexto sócio-político-educacional do IEEMD e da PPP nos dois períodos considerados (1991-1994 e 1995-1999), a partir de uma categoria maior que designamos de gestão, desdobrada em gestão autoritária e gestão democrática, às quais vinculamos categorias nominais comuns, mas divergentes em significados, a saber: administração central, escola e reflexo local. As relações entre elas favoreceram chegarmos a duas categorias resultantes, específicas a cada etapa analisada, mas em relação de decorrência. São elas: motivo da inovação e desenvolvimento da inovação (Figura 3).

Figura 3 – Esquema de categorias organizado a partir da análise preliminar

Na continuidade, trataremos de definir as categorias indicadas da seguinte forma:

GESTÃO: destaca as formas de organização do trabalho educativo e as relações entre as pessoas envolvidas, descritas nos documentos analisados, em nível governamental e institucional, dando realce à conexão entre ambos.

GESTÃO AUTORITÁRIA: narra as relações, tomada de decisão e ações na esfera do Estado e do IEEMD de forma unilateral e arbitrária, correspondentes ao período 1991-1994.

Administração central: refere-se às políticas, normas, decisões e ações emanadas dos órgãos de Estado que respondem por uma gestão

autoritária, como: reativação da Comissão Técnica de Inspeção e Avaliação Escolar; revogação da eleição de diretores; embate com o CPERS-Sindicato; descompasso entre teoria e prática do Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, centrado na formação do professor a distância.

Escola: põe relevo na direção preposta do Estado, embasada na informação, explicação, determinação e alerta, visando ao cumprimento das prescrições da administração central, sem discussão, como: cumprimento do calendário escolar determinado pela Secretaria de Educação; rechaço à resistência e questionamento de professores, alunos e pais; controle do Grêmio estudantil.

Reflexo local: descreve a repercussão do modelo de gestão, apontando, entre outros aspectos: decréscimo do índice de aprovação dos alunos, questionamento à ordem estabelecida, reorganização política da comunidade escolar, resgate dos direitos profissionais dos professores, gestão democrática.

MOTIVO DA INOVAÇÃO: reúne dados da interpretação das categorias definidas como justificativa do desencadeamento do processo da PPP.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: explicita a participação democrática das pessoas nas relações, tomada de decisão e ações na esfera do Estado e do IEEMD, correlativo ao tempo 1995-1999.

Administração central: incluem-se nessa categoria: políticas, normas, decisões e ações emanadas dos órgãos de Estado, que respondem por uma gestão democrática, como a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual nº 10.576/95, que garante a participação dos segmentos da comunidade escolar nas decisões e eleição de diretores das escolas.

Escola: refere-se à gestão participativa, direção eleita, construção coletiva da PPP, com destaque ao ineditismo e autonomia desta iniciativa, que enfatiza os princípios da Pedagogia Progressista, em especial a interdisciplinaridade.

Reflexo local: descreve a evolução dos índices de aprovação e permanência dos alunos na Escola; consenso interno (interdisciplinaridade, da formação continuada e aperfeiçoamento da PPP) e contradições (fragmentação do ensino e aprendizagem, variedade de compreensões sobre a interdisciplinaridade, atribuição do aproveitamento escolar ao aluno, entre outros).

DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO: refere-se ao desencadeamento da PPP, cuja explicitação a faremos a partir das categorias: movimento e processo-ação.

Movimento: aponta que a PPP revela-se uma iniciativa motivada pelo contexto sócio-político educacional e institucional como “resistência/ruptura” à ordem estabelecida e “proposição” de mudança. Utilizamos os dois termos destacados, como categorias explicitadoras desse movimento.

Resistência e ruptura: esclarece que a inovação é resultante da reação à gestão centralizada, relações arbitrárias, ensino livresco e descontextualizado, formação docente prescritiva universalista, o índice de repetência e evasão.

Proposição: destaca a inovação como proposta em defesa de uma gestão democrático-participativa; relações dialogais; ensino interdisciplinar, contextualizado e crítico; formação docente local e reflexiva; diminuição do índice de repetência e evasão.

Processo-ação: enfatiza o desenvolvimento da inovação na visão dos professores englobando três categorias importantes para a compreensão do processo inovador: avanços, não-avanços e prioridades, que descreveremos na seqüência.

Avanços: aponta mudanças no que diz respeito: à gestão (organização administrativa, metas claras, qualidade dos serviços, melhoria do ambiente, credibilidade); às relações (democracia e participação); à qualidade do ensino (interdisciplinar, contextualizado e crítico); à formação docente

(valorização do conhecimento teórico-prático do professor); à melhoria dos índices de rendimento escolar dos alunos.

Não-avanços: considera a prática pedagógica/avaliação (distância dos princípios da PPP); relações e normas de convivência (controle); comprometimento fraco dos principais envolvidos; abordagem da PPP em torno de questões amplas e gerais, como freadores da mudança pretendida.

Prioridades: referem-se aos aspectos prioritários para potencializar a inovação, como: formação continuada dos professores (discussão e reflexão sobre a prática de ensino) e prática pedagógica (revisão para um ensino contextualizado e interdisciplinar).

Na descrição do processo-ação da PPP vista pelos professores, foi possível organizar a síntese que representamos abaixo (Quadro 8):

QUADRO 8 - Visão dos professores relativa ao processo-ação da PPP

AVANÇO	NÃO-AVANÇO	PRIORIDADE
Democratização	Prática de ensino	Formação continuada

A prática pedagógica se confirma, então, como preocupação e prioridade básica e se vê reforçada na discussão que fizemos com os professores, sobre nossas análises iniciais (Guba, 1985). Neste aspecto, uma necessidade se sobressai: abordar na pesquisa a interdisciplinaridade como tema específico de estudo.

3.3.2.2. Análise processual

A análise dos dados, nesta etapa, seguindo os mesmos princípios da processo preliminar se volta diretamente ao estudo de caso que decidimos construir com os professores: refletir sobre suas significações e compreensões no que tange à interdisciplinaridade como princípio inovador do ensino.

Com a decisão de que a interdisciplinaridade seria o objeto de nossa investigação, primeiramente, dedicamo-nos com afinco a retomar os dados disponíveis, conseguindo identificar, nos registros institucionais, as três primeiras categorias a ela associadas: ausência, compreensão e características.

INTERDISCIPLINARIDADE: princípio da PPP e eixo principal da pesquisa. Refere-se às compreensões e significados, relativos ao ensino, revelados nos registros institucionais, na visão e prática dos professores.

REGISTROS INSTITUCIONAIS: correspondem aos documentos gerados no próprio IEEMD, na decorrência da PPP como: atas (administrativas e pedagógicas), registros de planejamento e ações envolvendo a inovação.

Ausência: refere-se ao ensino fragmentado e desarticulado desenvolvido no IEEMD, que contraria a interdisciplinaridade.

Compreensão: descreve os significados a que a interdisciplinaridade aparece vinculada nos documentos (integração, cooperação e complementaridade).

Características: condizentes às formas que a interdisciplinaridade assume no material analisado: desejada (integração), conceituada ou escrita (contextualização e complexidade) e praticada ou em desenvolvimento (gestão escolar e PPP como exercício prático; contraditória, sem marco teórico definido).

Esse procedimento analítico nos ofereceu as primeiras pistas sobre as providências que nos permitiram construir o referencial teórico, aprofundar e aperfeiçoar nossas hipóteses iniciais de trabalho rumo à construção de um estudo de caso coerente e global.

Desta maneira, aos dados reunidos nos discursos, na prática dos professores em sala de aula, demais espaços escolares e no programa de formação, aplicamos o marco teórico construído sobre a interdisciplinaridade sem, todavia, ferir os princípios hermenêuticos de interpretação e deixar de acolher as particularidades emergentes nos seus conteúdos. Exercitamos, desta maneira, um

procedimento de análise indutivo-dedutivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996).

Tal estratégia oportunizou ampliarmos as categorias referenciais (Seidel e Kelle, 1995) pertinentes aos aspectos a que o processo interdisciplinar se vincula nas informações adicionais e complementares às da fase exploratória. As significações e compreensões da “prática”, que se assomaram dos dados, franquearam-nos situá-la como categorias-chave. Sua abordagem dá-se a partir das seguintes categorias relacionadas: desenvolvimento, visão e reflexão. Definindo-as, temos que:

PRÁTICA: corresponde à descrição e compreensão das ações ou atividades desenvolvidas na sala de aula ou fora dela e suas correlações à interdisciplinaridade. Incluímos, aqui, a visão do professor referente a esta prática. Consideraremos neste tema as seguintes categorias e seus desdobramentos:

Desenvolvimento: narra elementos da ação educativa desenvolvida no IEEMD e sua correspondência com a interdisciplinaridade relativos à sala de aula e outros espaços escolares (gestão, organização curricular, relações e projetos). Destacamos a variação de enfoques do conhecimento em ambos os ambientes, a partir das categorias relacionadas: disciplinar, “multidisciplinar e interdisciplinar, tendo por base o referencial teórico. A interdisciplinaridade em sala de aula sob o ponto de vista metodológico, aparece descrita como: apresentada, mediada, circunstancial e ausente. Os equívocos e as contradições relativos a essa categoria também fazem parte da narrativa.

Visão: perspectiva dos professores participantes sobre a prática que desenvolvem em sala de aula concernente à abordagem disciplinar. Envolve também suas significações sobre a prática interdisciplinar em outros espaços educativos do IEEMD. Esta categoria se define a partir de outras que lhe servem de referência, a saber: significado, auto-percepção, fatores, necessidades. Nestas explicitamos como os professores significam a interdisciplinaridade; como se auto-percebem quanto a sua prática; que fatores/ necessidades profissionais e

institucionais (mudança e formação) rondam a efetivação do ensino interdisciplinar, conforme suas concepções.

Reflexão: respeita à aprendizagem que a pesquisa oportunizou a professor e pesquisador quanto às significações, compreensões e à prática sobre a interdisciplinaridade. Esta categoria revela que o objetivo, que tínhamos desde o princípio, em *contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores sobre a interdisciplinaridade* foi alcançado. As informações, que compõem o conteúdo deste tema, advêm destas categorias: formação, possibilidades, fragilidades.

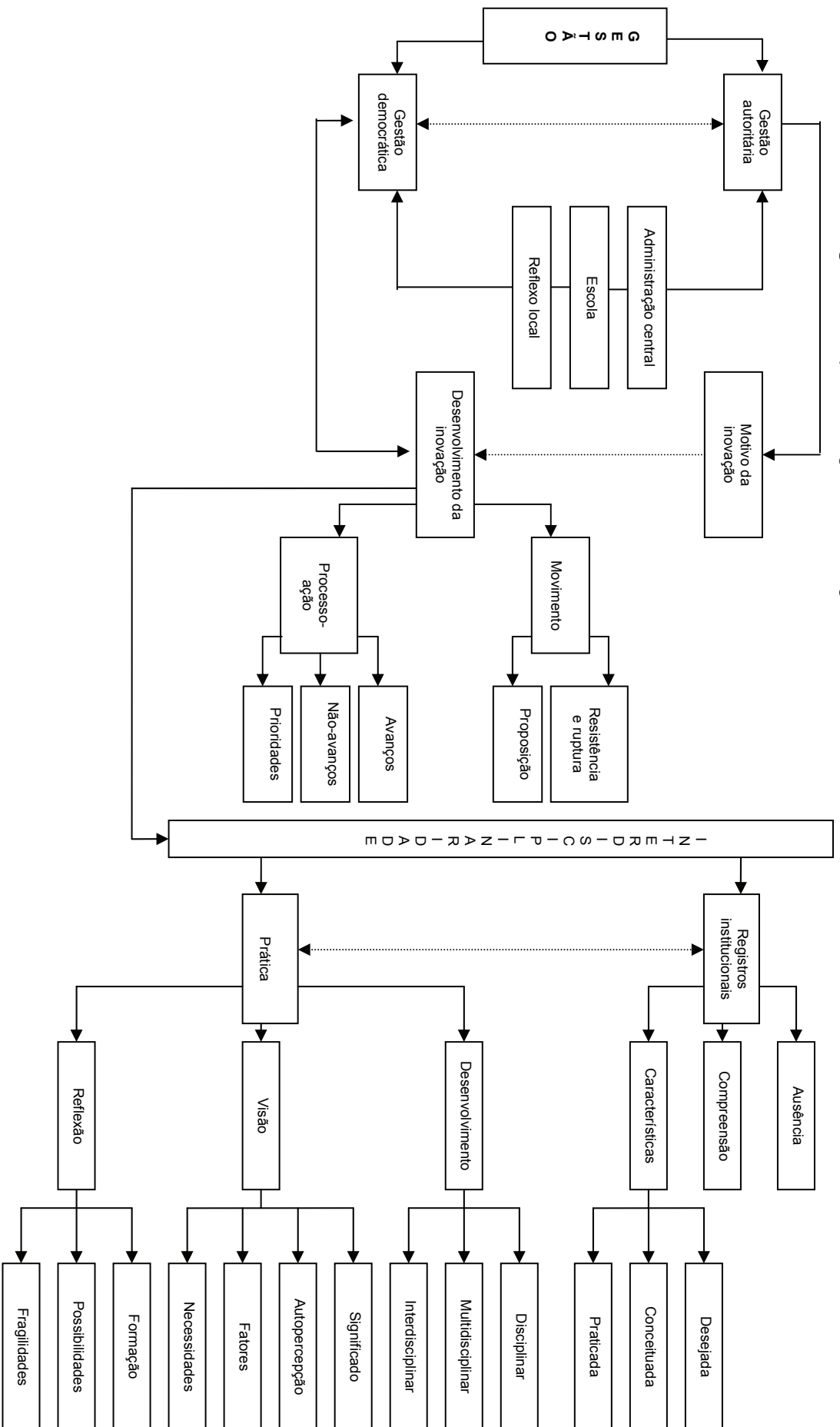
Formação: relata as aprendizagens construídas no programa de formação oferecido, a partir da visão de seus participantes. Sobretudo, fazendo menção à crítica fundamentada na teoria, como elemento de reflexão; às dificuldades pessoais, profissionais e institucionais no processo formativo; fatores interferentes (condições objetivas de trabalho, modelo de formação oferecido, competências de leitura e escrita).

Possibilidades: tece considerações sobre o potencial inovador da gestão institucional (participação, diálogo e mobilização); da disposição e prática dos professores para romperem com o convencional, buscando efetivar a interdisciplinaridade na sala de aula em termos de conhecimento e metodologia; das iniciativas interdisciplinares nos mais diferentes espaços do IEEMD.

Fragilidades: traz como aspectos de análise: o ensino reprodutor e a organização curricular disciplinar do IEEMD; a formação inicial recebida pelo professor, seu compromisso e da Escola com a formação continuada; dificuldade na intencionalidade e teorização da prática pedagógica; equívocos quanto ao conhecimento e ensino interdisciplinares; condições objetivas de trabalho dos docentes; questões de ordem sócio-cultural quanto à visão de conhecimento e ensino; papel da pesquisa universitária no processo de formação profissional dos professores e no processo de mudança da instituição escolar.

Uma vez definidas as categorias, podemos visualizá-las mais globalmente na Figura 4, onde se pode perceber as associações entre elas e a relação de decorrência que estabelecem com as categorias indicadas na análise preliminar.

Figura 4 - Esquema integrador de categorias



Salientamos que o mapeamento das categorias e respectivas definições (inclusive o da análise preliminar), ora apresentado, é resultante de um complicado processo de revisão, reagrupamento e/ou estabelecimento de novas categorias, face à complexidade dos dados à nossa disposição. Tem razão Lima Nunes (2004), ao afirmar que a pesquisa qualitativa é um laborioso, dinâmico e complexo processo de idas e vindas. Em certos momentos, tínhamos a sensação de estar nos movimentando num grande labirinto de arriscadas manobras, a exigir constante atenção para organizar, reorganizar e decidir o próximo passo. Sabíamos, pois, que nessa tarefa não era suficiente dar um passo à frente, mas situá-lo no contexto global do caso em análise. Senão, retroceder seria inevitável e o fizemos incontáveis vezes.

3.3.2.3. Análise conclusiva

Dissemos que as conclusões foram se plasmando ao longo da construção do estudo de caso – desde a codificação dos primeiros dados da fase exploratória, ao fechamento do seu relato final, por necessidade de sua natureza etnográfica. Os resultados obtidos em cada etapa serviam de subsídios na tomada de decisão sobre os próximos passos e estratégias a serem postos em ação, para enfrentarmos as hipóteses de trabalho que se dispunham no processo de análise e comprovação de nossas interpretações pelos participantes da pesquisa (Guba, 1985). Como nossa preocupação especial centrava-se no significado atribuído pelos professores à sua prática e à da escola em relação à interdisciplinaridade, desta maneira, íamos avançando na compreensão da realidade.

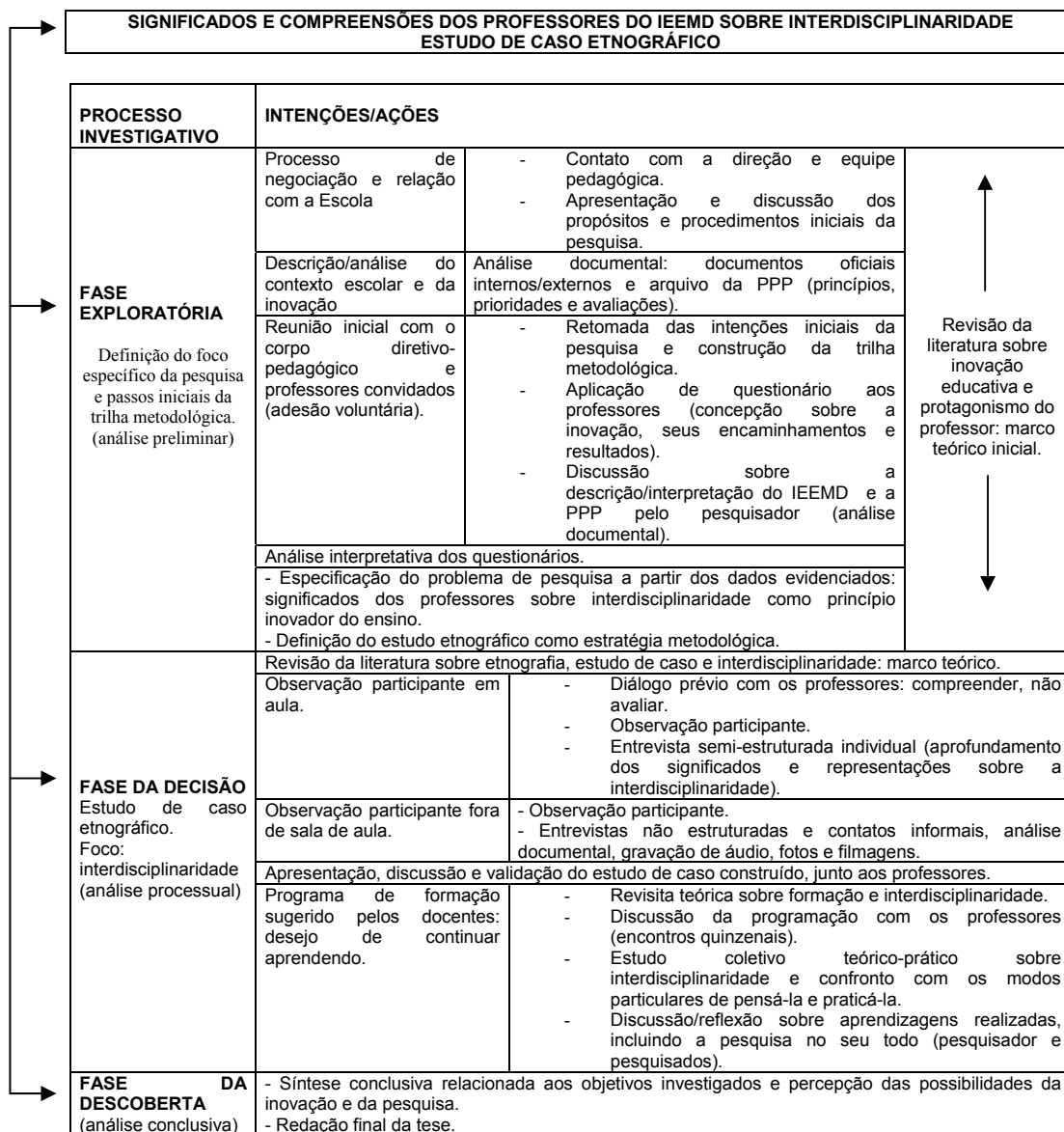
A reflexão decorrente das análises permitia aos atores da pesquisa (professores e investigador), verificarem a correspondência entre os dados e a situação em estudo. Ao detectar alguma incongruência, revisávamos as descrições, recorrendo ao referencial teórico (Goetz e LeCompte, 1988). Este, em contrapartida, ganhava em aprofundamento, quando detectávamos a necessidade de revisão e/ou ampliação de alguns de seus aspectos, revigorando, assim, a credibilidade da pesquisa. Por exemplo: percebendo lacuna no item

formação docente, na sua relação com o enfoque interdisciplinar, incluímos no marco teórico, considerações a respeito.

O confronto dialógico permanente entre a perspectiva do investigador e os protagonistas da inovação (Sancho, Hernández, Carbonell, *et al*, 1998), que participaram da pesquisa enriqueceu, a nosso ver, as reflexões e compreensões a respeito da interdisciplinaridade como princípio inovador do ensino almejado pela PPP.

O processo analítico nesta etapa, entretanto, seguiu seu propósito deliberado de formular uma síntese conclusiva dos dados analisados, relacionando-os aos objetivos que tínhamos em vista cumprir; expressando nossas percepções sobre as fragilidades e possibilidades da inovação e da própria pesquisa; referindo-se também às nossas reflexões acerca da visão de futuro para ambas.

Deixamos ao leitor e, em especial, aos agentes profissionais e sociais da Escola, a tarefa de validar as relações (Erickson, 1989) que estabelecemos ao explicitar e relatar o caso, que vem descrito na sequência.

QUADRO 9: Sinopse da História da Pesquisa

CAPÍTULO IV
COMPREENSÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE:
RELATO DO ESTUDO DE CASO

COMPREENSÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE: RELATO DO ESTUDO DE CASO

INTRODUÇÃO

Incumbe-nos neste momento a tarefa de relatar o estudo de caso construído com os professores do IEEMD com base nos significados e compreensões que atribuem à interdisciplinaridade, escolhida coletivamente para compor o conjunto dos princípios norteadores da inovação, que levam a efeito sob o nome de Proposta político-pedagógica.

Reunimos neste capítulo a descrição sobre o Instituto em que realizamos o estudo, seu contexto histórico na oferta do ensino público e o papel da PPP neste empreendimento. Sobretudo, apresentamos os dados que nos ofereceram a memória dos documentos, a prática docente e as vozes dos participantes da pesquisa em relação ao objeto deste estudo.

O leitor verificará que reconstruímos os dados envolvendo, os professores, a sala de aula, outros espaços escolares, o Programa de Formação, situações diversas, diálogos, entre outros, valendo-nos de expressões ou transcrições literais (André, 2001a). A esses dados entremeamos as compreensões e interpretações, que conseguimos organizar no diálogo e confronto com as fontes e recursos, amparados na teoria, buscando descobrir novos conceitos e novas maneiras de entender o contexto investigado.

Preparamos, deste modo, uma narrativa que permita ao leitor situar-se no caso como um todo, procurando estabelecer coerência e conexão entre os dados e suas relações com o contexto mais amplo. Afinal, não podemos esquecer que a instituição escolar e seus professores são constituintes e constitutivos da sociedade onde estão inseridos. Desconectando-os dessas relações, não conseguiremos apreender a complexidade do seu movimento

cotidiano e nem lhes oferecer contribuição consistente às suas reflexões e mudança.

4.1. A ESCOLA E A INOVAÇÃO: A MEMÓRIA DOS DOCUMENTOS E A ÓTICA DOS PROFESSORES

Nesta primeira parte do capítulo, apresentamos a história do IEEMD e da inovação em desenvolvimento, tendo por base os documentos analisados e o pensamento dos professores a respeito da PPP.

A descrição/interpretação desenvolve-se tendo por base os enfoques de gestão autoritária e democrática (interna e externa), que se dispuseram no período de 1991-1994 e 1995-1999, respectivamente, e a relação existente entre um e outro no processo de origem, encaminhamento e desenvolvimento da PPP.

Este seguimento completa-se abordando a visão dos professores sobre a inovação, que junto aos documentos ofereceu os subsídios para a definição do problema deste estudo: a interdisciplinaridade.

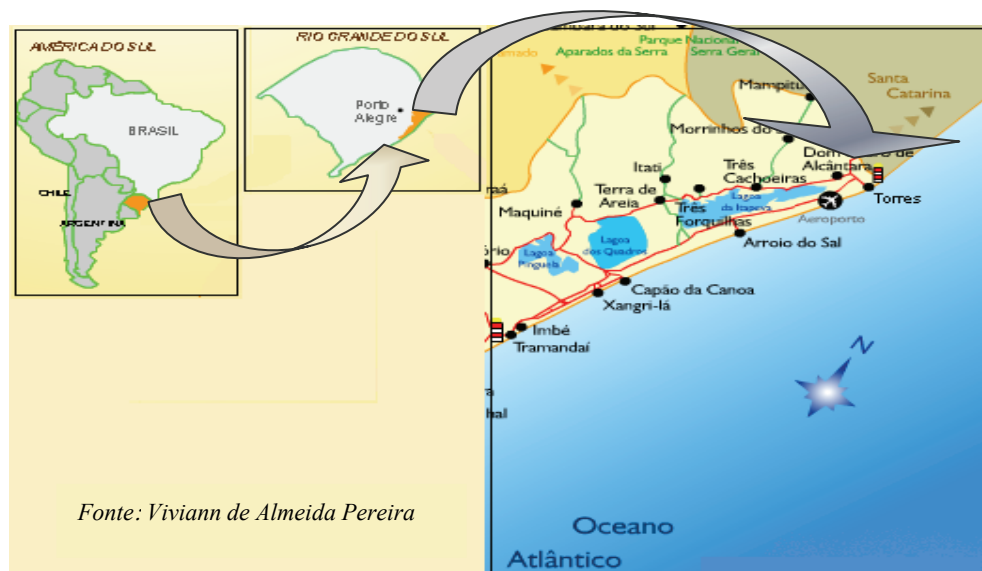
4.1.1. MARCÍLIO DIAS: A HISTÓRIA E A INOVAÇÃO

O atual Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias (de início, Grupo Escolar da Vila de Torres) marca sua presença em Torres (Figura 5) e em todo litoral nordeste do Rio Grande do Sul, como primeira escola pública, desde o ano de 1922², época em que a região já ostentava a condição de município há mais de três décadas. Importa ressaltar que Torres, antes simples presídio (espécie de guarda e registro), nesse período, já havia sido descoberta como paraíso turístico e de lazer. Teria atraído para si uma população, diversa em interesses comerciais

² Decreto de criação Nº 2.958 de 31 de março de 1922; Decreto de denominação: Grupo Escolar Marcílio Dias Nº 91 de 7 de junho de 1940, publicado no Jornal do Estado de 8 de junho de 1940.

e de trabalho, que em decorrência das suas atividades no convívio com os visitantes – aqui chamados de veranistas – passou a reivindicar a escola como espaço de instrução, para atender a sua necessidade de dialogar com os diferentes códigos e linguagens do cenário multicultural da cidade.

FIGURA 5: Montagem ilustrativa da localização de Torres/RS



O Instituto nasce, portanto, por força do desenvolvimento do lugar (urbanismo versus turismo), da necessidade do próprio povo da região e do movimento pró-democratização do ensino público¹⁵, antes mesmo da primeira lei de âmbito nacional que reformulou o chamado Ensino Primário (Decreto-Lei Nº 8.529/1946), hoje correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao tempo da sua criação, o debate sobre a universalização da instrução pública, sobretudo, para as chamadas camadas desprivilegiadas já se fazia intensa. O analfabetismo alcançava índices preocupantes e passava a aparecer no discurso político e educacional como o maior mal do País, o monstro canceroso que, no dizer de Dória (1914)¹⁶, desvirilizava a nação inteira e

¹⁵ Diga-se democratização de acesso, via expansão da rede escolar.

¹⁶ Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, idealizador da Reforma de ensino que levou o seu nome, Sampaio Dória que visava universalizar o ensino elementar abreviado em dois anos para a população rural do Brasil.

esterilizava a vitalidade nativa e poderosa do seu povo. Defendia-se a expansão da rede pública escolar que desse conta, pelo menos, da educação primária (correspondente hoje às séries iniciais do Ensino Fundamental) para o povo, ordenada pelos preceitos legais vigentes e organizada conforme as “modernas” formas de pensar a ação educativa. Ou seja, uma escola que considerasse a atividade do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e o professor e seus métodos como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo (Escola Nova).

Nasce, então, o Marcílio Dias, no seio de um ambiente reformista e inovador, ostentando a condição de grupo escolar, considerado a mais moderna construção pública para a realização da instrução primária brasileira à época da sua implantação. Os grupos escolares introduzidos no Brasil, no final do século XIX, para atender à demanda dos trabalhadores urbanos, associada às exigências do mercado industrial e de serviços em fase de implantação/incremento, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes e práticas pedagógicas e universalizavam o modelo das chamadas escolas seriadas (Faria Filho, 2000).

No primeiro prédio e na edificação inaugurada em 1942 (Figura 6), atendeu até 1978 alunos de 1º grau, tendo se limitado à oferta do ensino de 1ª a 5ª série, na maior parte deste período (1922-1975). Transferindo-se para o prédio atual em 1979 (Figura 7 e 8)¹⁷, amplia seu atendimento ao 2º grau, por força da demanda da população escolarizada, egressa do 1º grau da região¹⁸, que se ressentia de uma escola pública para continuidade de seus estudos. Representou, assim, até os anos finais da década de 1990, à exceção de Arroio do Sal e Três Cachoeiras, a única opção, como estabelecimento público, para que os jovens e adultos, da cidade e da região, pudessem realizar seus estudos relativos a esta modalidade de ensino.

¹⁷ Outras imagens no Anexo 5

¹⁸ Referimo-nos à área que compreende o território original do município de Torres, que a partir do final de 1980 se desmembrou, progressivamente, em 6 (seis) novos municípios, pela ordem de emancipação: Arroio do Sal, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Morrinhos do Sul, Mampituba e Dom Pedro de Alcântara.

FIGURA 6: Prédio do Grupo Escolar Marcílio Dias, inaugurado em 1942



Fonte: Foto de 1956. Acervo fotográfico da Escola São Domingos (ESD) – Torres/RS

FIGURA 7: Atual prédio do IEEMD, inaugurado em 1979 (fachada da entrada principal)



Fonte: Antonio Serafim Pereira

FIGURA 8: Atual prédio do IEEMD, inaugurado em 1979 (vista panorâmica – frente)



Fonte: *Antonio Serafim Pereira*

Apesar de ter se constituído, desde os seus primórdios, uma instituição que condensa a modernidade arquitetônica e pedagógica pretendida, não se consegue captar em sua história documentada, nenhuma experiência inovadora própria de destaque. Todas as suas reestruturações curriculares foram técnico-prescritivas, decorrentes do cumprimento das determinações das reformas educacionais emanadas do poder público (administração central).

A primeira tentativa de um Regimento Escolar próprio, elaborado com a participação dos professores e alunos, aconteceu em 1986 (Ata de reuniões administrativas nº 07/86, p. 41f). Este documento, embora englobasse os princípios da gestão administrativa da Escola, mais do que os de ordem pedagógica, democratizou as relações no interior da Instituição em todos os níveis e espaços, influenciando um novo olhar para o ensino, que passa a manifestar traços mais inclusivos e dialogais, como nos revelou a vice-diretora da época. No destaque desses traços, a menção especial para a revitalização do Grêmio Estudantil e o Laboratório de Recuperação, antes inexistente, implantado para detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e atendê-los, individual ou em grupo, visando melhorar o aproveitamento escolar dos mesmos.

Tal proposta sofreu, por parte da Secretaria Estadual de Educação, múltiplos questionamentos, face aos resquícios da cultura prescritiva ainda preponderante neste órgão governamental. Sua aprovação só se viabilizou pela

força da sua construção coletiva, sustentada na constituição de uma direção eleita, conquistada pela Lei 8.025/85, que regulava a eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, pela primeira vez na história da educação pública estadual (Rio Grande do Sul, 1985).

Vale destacar, que esta iniciativa se inseria no movimento da sociedade e dos trabalhadores em educação na defesa da escola pública, agora não mais via democratização pelo acesso (vagas), mas pela democratização de poder (decisão). Fazia parte desta democratização: melhoria da qualidade de ensino; eleição para diretores das escolas; maior participação dos professores, alunos e comunidade nas decisões relativas à educação; luta pela melhoria salarial, melhores condições de trabalho e organização sindical dos trabalhadores em educação. Enfim, luta contra as deliberações educacionais e curriculares decretadas e outorgadas.

A resistência fervilhante e declarada dos anos 80, que contagiava trabalhadores, políticos, intelectuais, educadores produz discursos e ações contra-hegemônicos em todas as áreas, em prol de uma prática social alternativa, diferenciada da que vinha sendo empreendida. A democratização que ora vinha se legitimando, por força hercúlea dos trabalhadores brasileiros em geral, em resistir e pressionar a morte do regime de exceção (obra do golpe militar de 1964), via-se registrada na Constituição Federal de 1988, em vigor (Brasil, 1988). Resgatávamos, neste instrumento, por via democrática, os nossos direitos sociais (Art. 6º), a liberdade de organização sindical (Art. 8º), incluindo o direito de greve (Art. 9º), entre outros.

Apesar das conquistas, que obtivemos até então, no período de 1991 a 1994, a política educacional levada a efeito pelo Governo Collares, governador eleito do Estado do Rio Grande do Sul, desmobilizou o processo de democratização da escola pública estadual, bastante avançado, pelo retorno às determinações impostas de cima para baixo, caracterizado como retrocesso: diretores indicados (interventores, na linguagem sindical), calendário escolar rotativo, Comissão Técnica de Inspeção e Avaliação Escolar, Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, ênfase na racionalização dos recursos materiais e humanos

(salas de aula cheias, desmantelamento das equipes pedagógicas e de apoio, perseguição ao movimento sindical dos trabalhadores em educação – atribuição de faltas injustificadas aos professores militantes/grevistas, transferências infundadas de suas funções e escolas, entre outras).

Na sua azáfama de alterar veementemente o movimento dos trabalhadores em educação, o governo, no último semestre da sua gestão, determinou pelo Of. Circ. GAB/SE/nº 16/94, que os diretores fechassem as escolas nas férias oficiais do professor, sob a justificativa de que “o CPERS/Sindicato (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação) demonstrava clara intenção de imiscuir-se em atividade administrativa, visando desestabilizar a ordem na comunidade escolar rio-grandense” (Rio Grande do Sul, 1994a).

Por este quadro, nos lançamos ao resgate atilado e crítico da memória dos documentos legais e institucionais produzidos na precedência da Proposta Político-pedagógica do IEEMD, para melhor compreender a dimensão influenciadora deste tempo na gênese do processo inovador em questão.

Assim encaminhamos a análise, enfocando, de início, o período de 1991-1994¹⁹, que pela sua “recaída autoritária”, consignou-se, irrefutavelmente, como o motivo próximo e imediato da resistência inovadora. Em seguida, priorizamos o período de 1995-1999, considerado o grande marco da PPP. Representa o tempo da mobilização, da discussão, da construção, re-construção desse projeto inovador, assessorado pela mesma equipe, coordenada pela mesma titular, que recebendo o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, fora reconduzida por mais dois mandatos consecutivos (2 anos cada um), além do período de transição (1995), por força da Lei nº 10.576/95 (Rio Grande do Sul, 1995c), que devolveu às escolas públicas estaduais o direito de escolher, por votação direta, seu diretor (Art. 4º, inciso I). Por isso, o codinome: “valeu a resistência”. Depois de 1999, nos ativemos à análise da sua continuidade.

¹⁹ A gestão interventora da Escola neste período esteve nas mãos de uma mesma titular designada pelo governo.

4.1.1.1. Gestão 1991-1994: a recaída autoritária

O quadro inovador prescritivo instaura nas escolas uma gestão agenciadora que tudo perscruta e diligencia ao chefe, abonando o “cumpridor” e rechaçando o “transgressor”. Ao invés de diálogo, informação; de criação, execução; de comunicação, alerta; de confiança, suspeita; de valorização, cobrança. Como decorrência disso, passa-se a ter, nas escolas, reuniões informativas para repasse de decisões já tomadas. As discussões, quando havia, giravam em torno de questões administrativas de caráter estrutural, físico ou funcional, que não atingiam a missão da escola e sua democratização. No caso particular do IEEMD, as ações e discursos referencializados nas atas das chamadas reuniões administrativas e pedagógicas deste período aparecem encabeçados pelas expressões: alertar, determinar, explicar e informar. A direcionalidade dos registros nos possibilitou construir as seguintes aproximações por expressão, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 10: Expressões que fazem parte dos registros contidos nas atas administrativas e pedagógicas do IEEMD, no período 1991-1994

EXPRESSÕES	APROXIMAÇÕES
Informar	avisar, apresentar, comunicar, falar, dizer, passar, repassar, tratar
Explicar	esclarecer, expor, explanar, mostrar
Determinar	cumprir, pedir, solicitar
Alertar	advertir, lembrar, apontar, conversar

Fonte: *Livro de atas do IEEMD do período considerado.*

Os cerca de 95% das 159 atas (64 administrativas e 95 pedagógicas) acusam, nos seus textos, estas categorias e seus significantes em passagens²⁰, que envolvem os principais agentes do contexto escolar e revelam como se dá as relações no seu interior em decorrência da política educacional encaminhada pelo governo: totalmente dirigida com lances alternados de autoritarismo explícito e respingos de disfarces democráticos *a la carte* para situações privilegiadas como garantia de não perder de vista o controle da situação, sempre previamente

²⁰ Registro de 23 vocábulos “falou/disse”, dos quais 20 são da parte da direção e supervisão da Escola (Ata de Reunião Administrativa nº12/94, p. 186v-188f).

decretada. Exemplo perfeito disso, é a implementação do calendário escolar rotativo com três entradas diferenciadas no ano²¹, sem consulta popular (Decreto nº 34.185/92), sob a alegação da “necessidade de as escolas públicas ajustarem-se no sentido de atender à demanda escolar em virtude da intensa procura de vagas” (Rio Grande do Sul, 1992a), desmentida pela pesquisa que os deputados, membros da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, realizaram nas principais escolas públicas estaduais.

“Discussão”, outrossim, revelou-se, como categoria que merece ser analisada. Ora aparece como proposição ou sugestão; não como ação efetiva: “poderíamos estar sentindo e observando o que está acontecendo com os alunos para se *discutir* o que melhorar” (Proposição do Orientador – Ata Reunião Pedagógica nº 63/93, 173v). Ora refere-se à discussão do que já está determinado, na maioria das vezes, no âmbito do administrativo (aqui administrativo e pedagógico se confundem, sobrevalendo o primeiro). Por exemplo: o “debate” indicado para esclarecer dúvidas que pudessem ocorrer no texto proposto pela Secretaria de Educação para a alteração do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (achatamento dos seis níveis de carreira profissional para cinco), que se antecederia ao plebiscito (votação obrigatória), cujo objetivo era referendar a dita alteração, desrespeitando a decisão da Assembléia do CPERS-Sindicato por mantê-lo, devido às perdas salariais que a proposta do governo acometeria ao magistério estadual (Ata Reunião Administrativa nº 01a/94 p.95f).

Ou então, apresenta-se como decorrência da oposição e resistência dos professores e alunos às determinações, que não se amplia em diálogo, mas o fecha. A expressão “como não houve consenso encerro a presente ata” registrada na Ata da Reunião Pedagógica nº 20/91 (p.142v), secretariada pela então vice-diretora, representa o desfecho arbitrário de uma discussão originada também

²¹ Flagramos no Decreto nº 35.028/93 do Governo do Estado, que estabelece o mínimo de dias letivos e de carga horária para a Rede Estadual do Ensino no ano letivo de 1994 essa diferenciação: “o Calendário Escolar a vigorar nas escolas públicas estaduais, no ano de 1994, terá inícios diferenciados: 9 (nove) de março, 9 (nove) de maio e 8 (oito) de julho” (Art. 2º). Esses inícios serviam para identificar o que a Secretaria de Educação designava Calendários A, B e C, respectivamente (Rio Grande do Sul, 1993). A escola era contemplada com o calendário A por não apresentar número de candidatos superior às vagas oferecidas.

pela arbitrariedade do governo em demitir os diretores eleitos das escolas, substituindo-os por diretores²² indicados de sua confiança. O dissenso se estatui pela divisão entre os presentes quanto a algum professor assumir essa confiança. Uns, por entenderem que se alguém da Escola assumisse o cargo evitaria a intervenção, outros, por defenderem que assumir essa confiança, seria legitimar a perda de uma grande conquista da categoria: a eleição de diretores. A decisão, poucos dias depois, se consumou em favor do governo pelo disfarce democrático de uma eleição manipulada, em favor da continuidade da diretora eleita, que aceitara dali em diante representar o oficial, interpretado por um grupo de professores como uma “senhora” traição.

Na Ata de Reunião Pedagógica nº 37/92, o registro: “a diretora *informou* sobre o calendário escolar, especialmente sobre as férias e o período de aperfeiçoamento dos professores”, denominado pela Secretaria de Educação como “Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino” – PMQE , seguido da indicação da resposta dada pela vice-diretora, à pergunta que lhe fizera uma das professoras de Matemática – “por que não ser mudado o período do aperfeiçoamento?”: “não cabe aos professores decidir; é uma decisão que já veio para ser seguida. O horário deverá ser *cumprido* todo na Escola, ninguém poderá levar o módulo para casa, para trabalhar em casa” (p.152f), constitui testemunho lapidar da vivência impositiva dos profissionais da educação no período considerado.

O regime de restrição atinge também os alunos, como era de se esperar. O mais “fraco”, num sistema de status marcadamente verticalizado, não escapa ao olhar panóptico (Foucault,1993a), daqueles que estão na sua ascendência para limitar-lhe a ação, preservando-se dos embaraços conflituosos, que podem gerar o questionamento e a reivindicação. Nesse âmbito, merece pontificação o embate permanente que a direção travou com os representantes do Grêmio Estudantil:

- a) impondo-lhes “um professor para acompanhá-los” (Ata de Reunião Administrativa nº 10/92, p. 70v);

²² Estes poderiam ser docentes da própria instituição ou interventores externos, caso nenhum professor do quadro da escola se dispusesse a aceitar a função nos moldes estabelecidos.

- b) exigindo que as iniciativas e decisões da entidade tivessem sua anuência prévia;
- c) impingindo-lhes a idéia de que seus objetivos e metas deveriam estar unidos (de acordo) com os dos setores da Escola;
- d) restringindo suas atividades a “campanhas de conscientização dos alunos (por exemplo: conservação da Escola, comportamento, etc), recreação, teatro, esportes” (p. 71f);
- e) ameaçando mantê-los na mira do seu olhar, de chamá-los para explicação ou tomar providência de fechar o Grêmio, caso as ações da sua diretoria não se pautassem por atitudes aceitáveis.

Queria a direção e seus assessores que os alunos assimilassem a idéia de que agindo por esses parâmetros, estariam regulando suas atitudes em “bases legais”, não se desviando para “assuntos que não lhes diziam respeito” (p.69f). O impasse se estabelece no momento em que a diretoria da entidade: rejeita a indicação do professor para orientá-los, reputando tal escolha como direito seu; defende que seu papel refere-se à conscientização político-estudantil, divergindo da noção de conscientização da direção e seus assessores; entende que deve envolver-se com o estudo do regimento escolar para contribuir no seu aperfeiçoamento, principalmente nas questões que se referem aos direitos dos alunos; demonstra desejo de exercitar espaços de autonomia, para estimular o pensamento crítico e o desabrochar de novas lideranças.

De um lado a direção se vendo ameaçada pelos alunos, acusando-os de opositores, detratores, ignorantes, irresponsáveis. De outro, os representantes, divergindo, mas com medo, a ponto de admitirem, na reunião convocada pela diretora para acarear suas “atitudes”, que “sabiam claramente o conteúdo da pauta de reunião, que dizia “Reavaliação do Regimento Escolar” (fala do Presidente, p. 69v), uma das chaves acusatórias da diretora por classificá-la como assunto fora da competência deles. O Presidente acaba cedendo ao turbilhão de acusações, ponderações e normalizações a que fora acometido, abrindo mão de continuar defendendo o que dissera antes à diretora: “houve um engano ao escrever a

pauta da reunião da entidade. O que eles desejavam era fazer um estudo do Regimento Escolar, achando que o mesmo está desatualizado, não condizendo, em alguns itens, com a realidade dos alunos” (p.68f).

Não é que se admitiram errados, como confirmou a tese inicial da diretora, sustentada pelos seus assessores, mas porque, como diz Foucault (1993b), fazemos parte de um sistema de poder que “barra, proíbe, invalida” (p.71) nossos discursos e saberes, prevalecendo os regimes de verdade a quem de “direito” os detém, na trama específica da qual estamos envolvidos num determinado momento e espaço. Qualquer um de nós, diante de um grupo de maior status na relação, que discursa, sanciona, acusa, aponta falhas, desfaz o trabalho, determina o que julga certo, tende a se prostrar. No caso dos alunos, diante do corpo diretivo apostado e sincronizado nos discursos, explicando que “Regimento escolar é um documento que deve ser respeitado e acatado pelo aluno que opta pela Escola” (Ata de Reunião Administrativa nº 10/92, p. 68v), convencendo-os de que qualquer atitude que não seja essa, não lhes compete, o recuo, mais que o enfrentamento, se sobressai como maior possibilidade.

O salvar-se da morte súbita, ou o não sair de um episódio traumático tão alquebrado, leva, muitas vezes, o perdedor a atribuir, aos atos e palavras do seu algoz, sentidos positivos, que se traduzem por uma linguagem de forte teor eufêmico. Isso fica ratificado na intervenção de uma das integrantes do Grêmio, quando contabiliza que “*erraram*, que há realmente, um distanciamento entre a entidade e os demais setores da Escola, que acredita que depois deste *diálogo* haverá um melhor *entrosamento* entre os elementos da entidade e da Escola” (p. 69f) (grifo nosso). “Direito” se transforma em erro, “autonomia” se converte em atrelamento, “acusação” assume caráter de diálogo e “ajustamento” passa a significar entrosamento.

A pensar que a esta época:

- a) o Ato Institucional nº 5/68, o mais autoritário do regime militar brasileiro, que proibira qualquer “manifestação sobre

assunto de natureza política” (Art. 5º), havia sido revogado em 1978;

b) a Lei nº 7.398/85 do governo Federal devolvera aos estudantes da Educação Básica a liberdade de organizar os seus grêmios estudantis “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes” (Brasil, 1985);

c) a Carta Constitucional Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), em vigor, garantiria a “plena liberdade” para a criação e desenvolvimento de atividades associativas sem “interferência estatal” (Art. 5º, XVII e XVIII);

d) a liberdade de organização e manifestação coletiva constituiria-se como conquista popular, não como concessão legal,

memórias como estas, registradas nos anais da Instituição, não podem ser arrojadas à simples ignorância dos membros da equipe diretiva a estas referências, mas à política de gestão da educação que representavam, de cujas manifestações se viam acossados.

Cabe registrar, que um dos pontos de perturbação, que convulsionava a direção neste sentido, era a presença, junto aos representantes do Grêmio e dos alunos em geral, de uma das professoras representantes do CPERS-Sindicato na Escola (Professora de Biologia), a quem a diretora se refere como “elemento adulto que os está incitando a tomar atitudes, que os deixam inseguros, não sabendo responder por elas”(p.68v). Os registros apontam que o embate com essa professora durara o período inteiro. Já ao final de 1994, a mesma foi alvo de aplicação de pena de repreensão pela diretora, mediante portaria, com registro nos assentamentos funcionais, por ter se “manifestado politicamente”, devido a que impetrou mandado de segurança judicial, com ganho de causa a seu favor, por ter sido “reconhecido seu direito constitucionalmente previsto, além da violação perpetrada pela autoridade coatora”, conforme o Parecer Judicial do Processo nº 3944/01 (Rio Grande do Sul, 1995b).

Antes, em outubro de 1993, outra professora, fora mais uma, dentre vários, escolhida para reforçar os desígnios da direção. Era responsável pela disciplina de Matemática numa das turmas de 1ª série do Ensino Médio noturno e fazia parte da resistência à política educacional do Governo Collares. Buscando diminuir o espectro de influência da referida docente junto aos alunos, resolveu transferir suas aulas para uma colega da área (profissional de confiança da direção), que retornara de licença-prêmio²³, sob o pretexto de que esta possuía “carga horária de sobra e se prontificara a trabalhar” (Ata de reunião administrativa nº 19/93, p 89v).

Tão logo foram notificados do fato, os alunos mobilizaram-se e reagiram à decisão tomada. Primeiro, diretamente à direção e, posteriormente, por meio de uma carta, alegando que: a) a substituição da professora seria “a quarta ocorrida na disciplina durante aquele ano” (p.88v); b) a mesma sempre demonstrara “alto nível cultural” (p.88v) e se dispusera a permanecer lecionando para a turma; c) esta se via prejudicada na sua aprendizagem, face às adaptações a que se submetera, por conta das substituições efetuadas; a decisão tomada desrespeitava seus direitos; d) julgavam, pelo exposto, a substituição descabida, ainda mais por estarem em curso do último bimestre letivo do ano.

O conteúdo da missiva dos alunos, recrudescido pela recusa da professora em deixar as aulas, originou um processo de inquisição, coordenado pela diretora e sua equipe, cujo palco foi a sala de aula da própria turma. Da parte da direção, acusação e prescrição; da parte dos alunos, defesa e explicitação das posições que tomaram. Enquanto a direção afirmava que a atitude deles em relação as duas professoras, deixou “implícito uma comparação entre elas”, prescrevendo-lhes que “não compete ao aluno julgar e classificar qualquer professor”; os alunos defendiam-se, dizendo que “não tinham a intenção de prejudicar ninguém”. Apenas fizeram-lhe um “elogio”, considerando o seu trabalho e seu salário (p.88v-89f). Ao tempo em que a diretora os questionava de que direitos falavam, advertindo-os de que “temos mais deveres que direitos e a parte mais fraca sempre sai prejudicada”; os alunos respondiam: de lutar e “ser

²³ Vantagem adquirida pelo professor após 5 anos de efetivo trabalho no magistério público estadual, equivalente a 3 meses.

ouvidos”. Enquanto é dito, incisivamente, que “a equipe diretiva pode substituir o professor, pois tem autonomia para isso”, uma das alunas do grupo verbaliza: “a turma foi à busca de um entendimento” (p.89f-v).

Tudo isso porque a professora, pivô do caso, como adiantamos, posicionava-se politicamente favorável à gestão democrática da escola, ao atendimento cidadão à comunidade escolar e à luta por melhores condições de trabalho, incluindo a valorização do magistério, o que batia de frente com a proposta de educação que a direção representava e da qual era institora.. Sua presença na escola, a exemplo de outros professores, era vista como ameaça e suas intervenções interpretadas como indevidas e aviltantes ao que estava prescrito: professor não poderia se manifestar politicamente; não poderia falar do seu salário aos alunos; não poderia discordar das determinações oficiais, conforme o Of. Circ./11ªDE/nº 148/92 (Rio Grande do Sul, 1992d).

Transgressão era sinônimo de desordem, tumulto. Muitas vezes, tomada como agressão. O expediente da ocorrência e da repreensão era uma constante, principalmente para o grupo de professores e alunos, que ousavam problematizar as decisões tomadas. O desfazer ou desmerecer o trabalho, a capacidade de alunos e professores, também era muito utilizado como recurso de poder. Colhemos na ata, que vimos analisando, o registro de uma das falas da direção e sua equipe aos alunos, que ilustra com propriedade este impropério, tratando-se de pessoas, que pelas suas funções na organização escolar, deveriam ocupar-se da valorização do potencial transformador dos seus agentes: “tem palavras na carta que não são termos de alunos; palavras são ditas de maneira incoerente ou deslocada. Os alunos estão dizendo coisas sérias sem saber o que podem causar (p.89v). A ordem era limpar os óbices.

Apesar disso, o conflito produziu efeitos positivos. Após o encerramento da ata, na indicação “Em tempo”, a inscrição: “... e no momento foi buscada a solução, evitando a substituição da professora junto à turma” (p.89v), marca esta evidência.

Do mesmo modo, agora com os pais, na primeira reunião de 1994 (em maio), a unilateralidade da *comunicação* e da *apresentação* consagra a diretora como figura preposta do Estado e os pais, ao lado de alunos e professores, como meros receptores e cumpridores do que fora sacramentado no foro privado do governo e da Secretaria da Educação. Na dita reunião, a diretora ao comunicar aos presentes o Calendário Escolar reservado à escola, anunciando que as atividades escolares se prolongariam até 26 de janeiro do ano seguinte, ao ser interpelada por um dos pais sobre “a possibilidade das férias serem mudadas, conforme luta do CPERS-sindicato”, assim se pronunciou: “desconheço tal comunicado” (Ata de Reunião Administrativa nº 06/94, p.98f-99v).

Vale dizer, que o questionamento do pai se insere na preocupação com o prejuízo que tal determinação causaria ao turismo da cidade (época de alta temporada) e aos seus filhos, mormente, aos jovens, que perderiam talvez a única oportunidade de trabalho do ano, como soe acontecer num contexto de economia sazonal como o nosso. Sua intervenção tem a ver também com o desrespeito a uma conquista legitimada, social e legalmente, da autonomia das escolas de organizarem seus calendários, conforme as necessidades das suas comunidades, entre elas, a econômica, por extensão da flexibilidade que a Lei 5.692/71 já concedia, no limite dos seus ditames, aos estabelecimentos de ensino da zona rural para “organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras...” (Art.11, § 2º), direito que fora estendido, às escolas das regiões litorâneas, mediante conquista popular.

Cabe destacar, que neste interstício fora “reativada” pela Secretaria da Educação a Comissão Técnica de Inspeção e Avaliação Escolar, com a finalidade de “constatar” os recursos humanos e materiais das instituições escolares para “melhorar” suas condições de trabalho. A presença desta comissão na Escola, em dezembro de 1991, gerara protesto por parte de um grupo de professores, especialmente os mais críticos, por desconfiarem das suas reais intenções, tendo em vista ao que vinha se configurando como política do governo:

- a) o cancelamento da eleição de diretores já havia sido anunciado;

b) o programa de racionalização de recursos, centralizado nos trabalhadores em educação (professores, especialistas e funcionários), vinha ceifando conquistas;

c) a Secretaria da Educação “não tinha uma proposta pedagógica para as escolas” (Ata de Reunião Administrativa nº 06/91, p.60f), como dissera aos inspetores uma das professoras;

d) a regra matemática de cortar gastos com pessoal para aplicá-los em recursos materiais e equipamentos (ventiladores, televisores, vídeos cassetes, uniformes, material escolar, etc.), beneficiando fornecedores privilegiados por um lado e, por outro, reafirmando à população carente a imagem do governo benevolente com fins escancaradamente eleitoreiros, também já havia sido decifrada.

Sabiam os professores, que o maior alvo desta constatação/racionalização eram eles. Como de fato foi. A coordenadora da Equipe de Inspeção mostrou-lhes “o levantamento do corpo docente da Escola com o excesso de pessoal” (Ata de Reunião Pedagógica nº 21/91, p.144v). E este aspecto para eles era temeroso, porque mexia com as suas vidas pessoais e profissionais.

O protesto dos professores, por certo, também eclodiu em virtude de a Comissão oficializar sua visita à escola apenas à cúpula diretiva, ignorando-os. Consta das atas (Atas de Reunião Administrativa nºs. 06/91 e 07/91), que tendo se instalado na Escola desde 5 do mês referido, uma reunião com os docentes, para dar conta da presença da Comissão na Escola, só se realizou no dia 18 (Ata de Reunião Pedagógica nº 21/91). Não se precisa recorrer a nenhum silogismo sofisticado para entender. Basta enunciá-lo assim: determinar muito, cumprir tudo, explicar nada ou muito pouco. Infere-se, pela composição dos registros, de que a mesma aconteceu, considerando os incidentes com os professores: manifestação de desconforto; demonstração de sentimento de invasão; questionamentos acerca do objetivo e finalidade da inspeção; decisão do professor de se retirar da sala de aula quando da visita dos inspetores à turma em que estava lecionando.

Terminado o primeiro ano de transição ou preparação para o ataque, com os diretores-interventores nos seus postos, a Secretaria da Educação arremessa sobre as escolas, professores e comunidades mais duas “pérolas” (menina dos olhos da Secretária Neuza Canabarro), que marcariam a política educacional do Estado a partir de 1992: o calendário escolar rotativo e o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Sobre o primeiro item, julgamos que as considerações feitas anteriormente serviram para orientar o leitor na compreensão do disposto a seu respeito. Todavia, o segundo merece melhor apresentação e tratamento analítico frente às contradições em que esteve envolvido desde a sua formatação aos três anos de seu desenvolvimento.

O Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino visava “promover atualização e aperfeiçoamento dos membros do Magistério Público Estadual para a garantia de padrão de qualidade do ensino” (Rio Grande do Sul, 1992b), utilizando-se da estratégia do ensino a distância. O projeto era posto por Canabarro como atendimento a uma exigência dos movimentos reivindicatórios dos profissionais da educação e visava capacitar a totalidade dos recursos humanos da escola, “de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno... na busca da melhoria da qualidade de ensino” (1992, p.7).

Representou, o referido projeto, uma parceria com 28 instituições de ensino superior privadas do Estado²⁴ (as universidades públicas federais se negaram a participar por não acreditarem na proposta), o que poderia ter significado um pioneirismo salutar, mesmo com a ausência das universidades públicas federais, não fosse seu encaminhamento truncado e equivocado. O material produzido pelas universidades para permitir “um maior entrosamento entre as instituições de Ensino Superior e as escolas públicas estaduais” (Faria, 1994, p.7)²⁵, representou para os professores o contrário disso, pela incoerência

²⁴ Entre elas, as parceiras encontravam-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS e a Universidade de Ijuí-UNIJUÍ, duas das mais conceituadas organizações de ensino e pesquisa da região.

²⁵ Coordenou a Equipe Técnica, que elaborou o caderno “Considerações teórico-práticas para o redimensionamento curricular de 1994, representando a PUC-RS.

entre seus conteúdos crítico-transformadores e os posicionamentos arbitrários e controladores da Secretaria da Educação.

O que deveria ser uma das fontes de informação e atualização do professor (Canabarro, 1992), passou a ser a única²⁶. O chamado aperfeiçoamento dos professores tinha data fixa em cada calendário, em período de recesso escolar. No caso da Escola a que estamos nos referindo, o PMQE acontecia na segunda quinzena de agosto de cada ano, sem nenhuma possibilidade de mudança. Era essa a instrução que recebiam as direções das escolas.

A proposta de ser “espaço de estudo, reflexão e discussão coletiva de saber” (Bortolanza, 1993, p.7)²⁷ não se legitima, porque os textos propostos abortam em função das posições assumidas pela Secretaria da Educação que os contradizem ofensivamente. Durante o ano de 1991, que precede à implantação do PMQE, os professores conseguiram auferir a fragilidade dos pressupostos político-pedagógicos do Plano Global de Educação 91/95, proposto pelo Sistema Estadual de Ensino, devido às ações e relações impostas e verticalizadas, que a Secretaria da Educação, na pessoa da sua titular e seus assessores, estabeleceu com as escolas e seus profissionais. Pressupostos que se fundamentam numa “escola democrática”, na “autonomia progressiva, alicerçada na organização”; na “participação responsável da comunidade”; numa pedagogia “sócio-interacionista” e numa educação transformadora (Rio Grande do Sul, 1992c, p.35), não têm a menor chance de se efetivar num clima fixado de cima para baixo.

Os mais acomodados responderam com a aceitação, os descrentes com a indiferença, os contumazes, com a resistência para romper e construir. Estes, bastante significativos para compor uma nova ordem, mas poucos, em relação aos primeiros para enfrentar o prescrito e ruir sua estrutura antes que se instalasse e se legitimasse. Assim, os “6 bilhões” gastos dos impostos dos

²⁶ Consta que nove professores do IEEMD (4 de Língua Portuguesa, 2 de Biologia, 1 de Física, 1 de Matemática e 1 de Estrutura e Funcionamento do Ensino) sofreram processo administrativo (nº 53787-1900/94.8), por terem participado do I Seminário Internacional sobre Reestruturação Escolar em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, promovido pela Secretaria Municipal daquela cidade, em julho de 1994.

²⁷ Coordenou a Equipe Técnica, que elaborou o caderno “Fundamentos da educação” de 1993, representando a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI.

contribuintes foram em vão, porque não garantiram “a atualização e aperfeiçoamento da totalidade dos recursos humanos atuantes nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino” (Rio Grande do Sul, 1992b), nem a melhoria da qualidade de ensino das escolas. Não se democratiza o direito à educação, apenas pelo acesso à escola, mas proporcionando “também, iguais oportunidades de permanência do aluno, bem como a apreensão crítica e construtiva do saber”, expressa o Plano Global de Educação 91/95 (Rio Grande do Sul, 1992c). Aqui, no entanto, o que prevaleceu foi o primeiro aspecto – constitucional, mais racional e objetivo. Se não cumprido, sujeito a cobranças imediatas, denúncias pontuais; afeta diretamente a popularidade dos seus gestores. Os demais não passaram de divagações discursivas.

Igualdade de permanência se encobre, numa trama de disfarces e desculpas, quase sempre externas. Recorrendo aos arquivos do IEEMD, constatamos que, nesse intervalo de tempo, os índices de aprovação, no Ensino Fundamental, decaíram de 75,6% para 65,9% e a evasão permaneceu ao longo do período numa média de 19,5%. Percentuais preocupantes para uma modalidade de ensino tida como obrigatória. Do mesmo modo, o Ensino Médio diurno desceu dos seus 84,5% de aprovação para 67,6%, embora registrando a menor taxa de evasão de 8,7%. O Ensino Médio noturno repetiu a decaída do diurno, porém mais abrupta: de 67,2% de aprovação para 43,9%, num índice médio de evasão de 24,3%. São estes números os responsáveis mais fortes pela repetência e evasão dos alunos nesta modalidade de ensino.

Em síntese, conjugando-se os números dos dois turnos, o decréscimo das aprovações se movimentou de 78% para 57,8%; a reprovação crescente atinge o índice de 28,3% no final do período e a evasão oscilante fica na média de 16,4% (Tabelas 8, 9, 10, 11 e 12). Os números do fracasso e do abandono escolar do Ensino Médio são muito altos, se considerarmos sua ascensão e/ou permanência, tendo em vista a importância da escola para as crianças, jovens e adultos brasileiros construir sua dignidade cidadã. Embora vários fatores devam ser ponderados na compreensão destes números, como o perfil dos alunos do Ensino Médio noturno, jovens ou adultos trabalhadores com atraso escolar pela idade, a

política de formação e valorização do professor é, sem dúvida, um dos fatores que precisa entrar nessa discussão.

TABELA 8: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Fundamental do IEEMD –1991-1994

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1991	948	717	75,6%	56	5,9%	175	18,5%
1992	881	583	66,2%	119	13,5%	179	20,3%
1993	764	543	71,1%	83	10,9%	138	18,1%
1994	645	425	65,9%	81	12,6%	139	21,6%
TOTAL	3238	2268	70,0%	339	10,5%	631	19,5%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 9: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio diurno do IEEMD –1991-1994

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1991	309	261	84,5%	12	3,9%	36	11,7%
1992	364	285	78,3%	44	12,1%	35	9,6%
1993	515	388	75,3%	61	11,8%	66	12,8%
1994	589	398	67,6%	140	23,8%	51	8,7%
TOTAL	1777	1332	75,0%	257	14,5%	188	10,5%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 10: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio noturno do IEEMD –1991-1994

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1991	183	123	67,2%	22	12,0%	38	20,8%
1992	317	175	55,2%	62	19,6%	80	25,2%
1993	338	160	47,3%	77	22,8%	101	29,9%
1994	415	182	43,9%	144	34,7%	89	21,4%
TOTAL	1253	640	51,1%	305	24,3%	308	24,6%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 11: Índices totais de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio do IEEMD –1991-1994

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1991	492	384	78,0%	34	6,9%	74	15,0%
1992	681	460	67,5%	106	15,6%	115	16,9%
1993	853	548	64,2%	138	16,2%	167	19,6%
1994	1004	580	57,8%	284	28,3%	140	13,9%
TOTAL	3030	1972	65,1%	562	18,5%	496	16,4%

Fonte: *Secretaria do IEEMD.*

O que seria um aperfeiçoamento a distância, caracterizou-se um controle de perto. Cada diretor assumiu o compromisso assinado de relatar as ocorrências, registrar as faltas, recolher as tarefas e as avaliações nomeadas dos professores sobre o material proposto, enviando-as à Secretaria da Educação para ciência e ação repreensora aos descompromissados ou insurretos.

O que seria um momento histórico para que o professor em seu local de trabalho fosse sujeito do seu dizer e fazer, por proposição da própria equipe técnica que elaborou os documentos, o PMQE se constituiu em momentos em que os docentes gaúchos vivenciaram na prática um desfile de incoerências, que vão desde os textos que mencionam que “ao educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível” (Gadotti, 1992, p.23), aos que discutem a importância da interdisciplinaridade na escola. Sobre este tema, captamos três textos que merecem ser indicados: “Interdisciplinaridade na escola: obstáculos e possibilidades” (Moreira, 1993, p.21); “A interdisciplinaridade na formação de professores” (Souza, 1994, p.31) e “Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos” (Marques, 1994, p.19). Neste último, o autor se refere que a interdisciplinaridade surge como um apelo a “toda uma cruzada no mundo inteiro contra a fragmentação das ciências que reduzem a vida humana e o mundo a compartimentos estanques, incomunicáveis, onde impera uma razão monológica: a dos interesses desencontrados e do poder do mais forte”(p.19-20).

Frisamos: não se está pondo em dúvida a competência dos autores destes textos, que são profissionais reconhecidos, como é o caso de Moacir

Gadotti, com profícua produção acadêmica, professor da UNICAMP (Universidade de Campinas, São Paulo), uma das primeiras universidades em pesquisa no País, hoje também ligado ao Instituto Paulo Freire. Surpreende-nos, que Canabarro (1994) tenha se aliado a um discurso dessa natureza, quando sequer ouviu os professores em suas reivindicações, dialogou com a sociedade e o parlamento estadual. Poder é o que não compartilhou. Antes, confiscou-o para si, monopolizando, centralizando-o. Era, portanto, a menos autorizada para falar de interdisciplinaridade e parceria, porque infringira o tempo todo da sua gestão, todos os princípios inerentes à comunicação, à partilha e à generosidade. Valia a sua palavra.

Quando menciona no editorial da Revista de Ensino²⁸ (Rio Grande do Sul, 1994b), que o PMQE, em sua fase final, visava a consolidação do processo de atualização e aperfeiçoamento dos docentes através de um “processo interdisciplinar” marcado “pela abertura, desejo de descoberta e conseqüente interação na escola...” (p.1), de ímpeto nos interrogamos: a que interdisciplinaridade se referia? Abertura, desejo, descoberta, interação são categorias que não servem para caracterizar as suas práticas de gestão, quando em seus discursos, sempre soaram falaciosas. Incoerência ou desrespeito ético? Os dois passearam fortemente na outorga que lhe concedia o poder. A nós ficaram as aprendizagens. O poder, apesar de tudo, nos confere essa possibilidade (Foucault, 1993a). Ainda bem.

O que a Secretária anteviu na sua apresentação do PMQE: “tudo isso será em vão, professor, se não tivermos a sua participação, a sua cooperação e engajamento”. (Canabarro, 1992, p.7), se consumou. Não participamos, se não nos sentimos parte, causa nossa. Nem se coopera com quem não está conosco, dialogando. A Secretária foi incompetente nisso, ou não queria que tal acontecesse. Desconfia-se, se queria verdadeiramente que o professor crescesse em “benefício da educação e da nossa criança” (p.7), como dizia. Acreditamos que, demonstrar ter o poder nas mãos lhe valesse mais, pela preocupação obcecada em criar “fatos” em cima de seu nome e estar na mídia.

²⁸ Publicação da Secretaria Estadual de Educação. O número que analisamos, trata-se de uma edição especial que abordou temas ligados ao PMQE.

Usou do poder para garantir a presença dos professores na escola durante o período reservado ao PMQE, mediante convocação formal, controle do livro-ponto e certificação. Este era o único aperfeiçoamento que os professores poderiam comprovar para pleitear a sua promoção por merecimento no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, porque a participação em eventos externos era dificultada, como acentuamos antes. Também manipulou os dados e resultados das tarefas e avaliações dos professores relativas ao PMQE, não diretamente é verdade, mas exigindo a identificação dos docentes nos registros das ditas tarefas e avaliações e o relatório do diretor da escola, contendo a nominata dos faltosos.

Assim, os professores, na sua maioria, para evitar qualquer constrangimento, mantiveram a participação sob disfarce (Demo, 2001a). Distorcendo suas posições e avaliações, apresentaram-nas como positivas para livrar-se de explicações, punições, repreensões e perseguições. Acreditamos que não apenas por medo ou comodismo, mas como um ato de transgressão. Levar o algoz a pensar que as coisas caminharam na lógica das suas intenções, reforçando-lhe suas crenças narcísicas, não pode ser uma forma de transgressão? Os dados fornecidos pelos docentes e especialistas renderam à Secretária Canabarro uma tese de doutorado²⁹, é verdade, mas renderam-lhe também críticas veementes por uma produção que carece de validação social.

Isso faz acirrar nas escolas públicas gaúchas, no Marcílio Dias não foi diferente, o inconformismo e a resistência dos profissionais da educação que vinham defendendo uma escola democrática, autônoma e cidadã e viam, nas decretações governamentais, uma ameaça as suas conquistas, concepções e ideologias. Se nos momentos de aparente equilíbrio a “incorporação do poder ao conhecimento e aos padrões institucionais não acontece sem resistência e sem oposição” (Popkewitz, 1997), imaginem em tempo de truculência declarada entre professorado e Secretaria Estadual da Educação! Vivencia-se um período de

²⁹ CANABARRO, Neusa C. E. *Avaliação do aproveitamento integral do espaço escolar e da melhoria da qualidade do ensino*. Santiago de Compostela: UCS, 1999.

radicalizações e conflitos abertos entre o governo e o CPERS – SINDICATO, mas também de re-organização, de mobilização, de renovação das forças.

O período convulsivo de 1991-1994 foi, sem dúvida, o estopim para a reorganização dos professores no interior da Escola. Por um lado, para resgatar seus direitos profissionais e, por outro, para resguardar o direito de propor, de discutir, de ser ouvido em conjunto para fazer uma escola pública mais autônoma e cidadã.

O certo é que em 1994, as investidas democráticas e reivindicatórias estavam mais fortalecidas. Claro que a campanha eleitoral para o governo estadual foi um dos fatores intervenientes, mas os atores escolares, já haviam reconstruído parte da sua força, que se expressava nos acontecimentos do cotidiano escolar, especialmente do último ano dessa gestão.

Os professores tinham aprendido a driblar as incoerências e a aproveitá-las como elemento aglutinador. Aprenderam, entre muitas outras coisas, que: a) a real intenção do governo com os Conselhos Escolares³⁰ era dar sustentação a seu plano de racionalização de recursos; b) por meio dele, controlaria a aplicação de verbas repassadas às escolas, por força da suposta autonomia financeira, para não dizer desobrigação gradativa do Estado com a manutenção da escola pública; c) tal disfarce democrático, lhe renderia popularidade, tanto por parte dos empresários, como do povo. Com perspicácia, reconduziram o Conselho Escolar de tal forma, que se não o fizeram ser, o tempo todo, uma instância de discussão e decisão das questões, que interessavam aos segmentos representados coletivamente, fizeram valer nele o respeito à diversidade. Este foi, sem dúvida, um dos poucos espaços em que os docentes conseguiram exercer, com muita turbulência, a democracia, compondo-se no principal instrumento de que dispuseram para devolver a Escola a seus principais agentes.

³⁰ Órgãos colegiados das escolas públicas estaduais constituídos pela Direção e representantes da comunidade escolar – alunos, pais ou responsáveis, membros do magistério (professores e especialistas) e funcionários criados pela Lei nº 9.232/91. Possuem funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora em questões administrativas e pedagógicas. Constituem-se em órgãos máximos de discussão ao nível da escola.

Os pais também aprenderam com as repetidas convocações para vir à Escola receber reclamações sobre seus filhos, passando a indagá-las. Entre as quais: os problemas de aprendizagem dos alunos são sempre originados em si mesmos e/ou nas suas convivências familiares? Ou podem ser produzidas na escola, pelos professores? Exemplo é o caso das mães de um grupo de alunas da 1ª série do Ensino Médio, procedentes de uma escola pública de zona rural, que vendo suas filhas ameaçadas de perder o ano por baixo rendimento em Língua Inglesa, solicitam reunião com a direção e a professora da disciplina. Pedem esclarecimentos, questionam a metodologia adotada e sugerem que “quem sabe se devesse colocar todas as alunas que vêm sem base nesta disciplina juntas”, uma vez que “elas têm força de vontade e querem estudar, mas não conseguem entender a Língua Inglesa” (Ata Reunião Pedagógica nº19/94, p.191v-192v).

Da mesma sorte, os alunos de tanto serem conduzidos pela direção e professores a se penitenciarem como desinteressados e/ou indisciplinados, acabaram, pelas reflexões originadas, construindo suas defesas. Foi o que captamos no registro de uma reunião, em que os alunos de uma das turmas de 1ª série do Ensino Médio questionam a avaliação feita sobre o grupo e vinculam seus argumentos à inadequação da metodologia e dos conhecimentos trabalhados nas aulas (Ata Reunião Pedagógica nº12/94, p.185v-186v).

As divergências, discussões e diálogos sempre operavam dentro de determinados limites. Poder-se-ia falar mais de monólogo contraditório: ora ameaçador, ora apaziguador, ora de concessões. Pode se falar de clima disciplinar, centrado na função, na prescrição, no poder centralizador, que não deixava fluir discussões refletidas. Ao contrário, fechava-as. Arrastava as divergências para o campo das rivalidades e dos embates oposicionistas emocionais, que apartavam as pessoas e as mantinham sob o efeito da desconfiança mútua.

No entanto, o período de 1991-1994, a par da sua linearidade, guardava em si a possibilidade de transcendê-la. Nada é tão simples que se

explique por si mesmo e da mesma maneira. A prática é isso: existe por necessidade e decorrência do próprio conhecimento. Não existe por metodologia apenas. Tampouco por artificialismo pedagógico; existe pela aprendizagem e conhecimento real que ela possa gerar.

4.1.1.2. Gestão 1995-1999: valeu a resistência

No período 91-94, a discussão existente era sobre o burocrático. Fazer o certo para não descompassar a batida da “sinfonia” a ser executada, evitando a desarmonia. As restrições e imposições desse período não conseguiram, no entanto, inocular, na totalidade dos atores escolares, o princípio paralisante da aceitação, da passividade e do ajustamento ao estabelecido. Durante todo tempo, professores, alunos e pais buscaram transgredir o prescrito, forçaram aberturas, se envolveram em discussões paralelas, levantando alternativas para mudar os encaminhamentos dados à educação pública. Um poder marginal minava a estrutura montada para efetivar os planos governamentais.

Evidentemente, ficaram nos lugares de sempre os hegemônicos assumidos. Ocuparam os espaços que lhes dispuseram, os adaptados desavisados (inconscientes), mas os inconformados e insurretos se fortaleceram, com os hegemônicos e adaptados libertos do *underground* do poder, reinventando nova força que lhes permitiram reorientar coletivamente a nova resistência. Tinham a certeza de que não estavam livres e protegidos de quaisquer antagonismos e dissensos. Nem era isso que buscavam. É a diversidade que gera aprendizagens mais complexas e sólidas.

Antes o movimento visava se proteger do choque desmobilizador das imposições e dos monólogos prescritivos, que atingiam os diferentes focos do contexto educacional – o administrativo, o pedagógico, o formativo, o trabalhista e o político. Agora, o movimento lutava por reunir as pessoas para, coletivamente, reconstruírem sua autonomia e a da Escola pelo diálogo, pelo respeito às

diferenças, pela intercomunicação de suas histórias. As contradições do presente período emanavam do próprio diálogo, do querer pensar e fazer melhor cooperativamente a partir dos diferentes olhares (interdisciplinar) para melhorar a prática do IEEMD e dos professores e, como consequência, a aprendizagem dos alunos, garantindo a permanência dos mesmos na Escola.

Isso demonstra como nenhum regime consegue se sustentar com a prática ininterrupta da repressão e os que governam sabem disso. Tanto que procuram conceder a seus subordinados estados alternados de democracia/participação, logicamente sob vigilância e controle, buscando esvaziar suas energias para a resistência, para a luta e produção de estratégias de contrapoder (Foucault, 1993). Os acordos oficiais celebrados por eles, no entanto, são sempre frágeis e temporários, sujeitos continuamente a ameaças, o que significa que “haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica” (Apple, 1999, p. 25). Estas podem se constituir em possibilidades para se propor e produzir mudanças organizativas e curriculares na escola pública em benefício dos desfavorecidos.

No Marcílio Dias, a mobilização permanente do grupo de resistência foi o elemento-chave para dar um novo direcionamento ao curso dos acontecimentos no interior da Instituição. À possibilidade de substituição da direção, via Conselho Escolar, dada pelo Decreto nº 35.794/95 (Rio Grande do Sul, 1995a), mostrou-se ágil, articulou-se e estabeleceu o consenso possível em torno do nome de uma professora do grupo para assumir a função de diretora no período de transição, estabelecido pelo decreto mencionado, que se manteve no cargo por eleição, até 1999, como mencionamos antes.

Este ato representava o repúdio às prescrições/imposições de então, a esperança e a crença no fazer a Escola, o ensino e suas relações de outra forma (a forma democrática). Consuma-se o que Heller (1994) prevê: quando o saber concernente a determinadas objetivações genéricas silencia a cotidianidade, o problema do que é a verdade é posto em dúvida, incitando os grupos sociais a novas experiências. Confirma-se também a tese de Giroux e McLaren (1995,

p.142) de que “as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reproduzoras de relações e interesses sociais dominantes”.

São provas documentais do que vimos afirmando, especialmente as atas de reuniões dos/com os principais atores da comunidade escolar e os textos memoriais da PPP. Do conteúdo destes instrumentos, pôde-se granjear as expressões que se opõem, diametralmente, às que caracterizaram a gestão Canabarro. São elas: analisar, discutir, avaliar, sugerir, decidir. Os sentidos que captamos, nos registros dos eventos a que se referem, nos permitiram aproximá-las dos vocábulos, dispostos no, quadro que segue:

QUADRO 11: Expressões que fazem parte dos registros, contidas nas atas administrativas e pedagógicas do IEEMD no período 1995-1999

EXPRESSÕES	APROXIMAÇÕES
Analisar	Estudar, refletir
Discutir	Debater, criticar, questionar, dialogar, colaborar, integrar
Avaliar	Revisar, reavaliar
Sugerir	Propor
Decidir	Definir, escolher, votar, aprovar, construir

Fonte: Livro de atas do IEEMD (1995-1999)

As 353 atas produzidas (113 administrativas e 240 pedagógicas), quase o dobro, em termos médios, da gestão precedente, deixam fluir as categorias assinaladas e seus denotativos, nos episódios que narram, em cerca de 90% delas. Atestam, desta feita, que, pela resistência, foi possível resgatar gradativamente o direito de se pronunciar, de questionar, de avaliar, de propor e construir coletivamente. As expressões: informar, apresentar, expor, esclarecer e suas correlatas, quase sempre, invertem os sentidos de que estavam impregnadas antes. Via de regra, representam ações demandadas pela necessidade de se fazer conhecer para significar, compreender, discutir, criticar, sugerir e decidir, ao invés de prescrever, determinar ou fazer cumprir.

No processo de democratização do IEEMD a abertura acenada pela Gestão Britto (1995-1998), foi, sem escrupulo, um dos elementos que ajudou a desobstruir sua deflagração e dinamização. No entanto, o seu maior impulso deveu-se ao desejo dos seus agentes de mudar o caminho. Mesmo porque, tal

aceno não se obteve por dádiva, mas por luta; pressão coletiva, melhor dizendo. Tanto que a Instituição antecipou-se à Lei de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual nº 10.576, promulgada em novembro de 1995 (Rio Grande do Sul, 1995c), ampliando a participação dos segmentos da comunidade escolar, restrita, neste documento, ao espaço representativo do Conselho Escolar³¹. Avantajou-se também à LDB nº 9.394/96, que em seu Art. 14, inciso I, incumbe aos profissionais da educação a participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e reserva aos pais a condição de simples receptores do projeto mencionado (Art. 12, inciso VII).

Desde sua posse em janeiro de 1995, a direção do Instituto pautou-se por uma gestão participativa ampla e direta, valendo-se da assembléia como estratégia de discussão e tomada de decisão das questões de interesse coletivo da comunidade escolar. A metodologia com que inaugurara as duas primeiras reuniões com os professores, estendida aos demais segmentos da comunidade escolar, consolidou-se como prática sistemática, constituindo-se marca registrada da sua administração.

Na inscrição da primeira reunião, o pronunciamento da diretora de que “quanto à administração da Escola, queremos fazê-la com o que temos..., queremos trabalhar com os colegas, sem injustiças, nem privilégios”, regado a uma “palestra sobre Gestão Democrática: participação, descentralização e autonomia” (Ata Reunião Administrativa nº05/95, p.108v-109f), denota a disposição de abertura e acolhimento do trabalho e das idéias dos docentes. Na segunda reunião, tal disposição se concretiza no convite aos presentes para em pequenos grupos, discutirem e aprofundarem o que esperavam da nova direção, preterindo a forma convencional de apresentar uma proposta de gestão pronta. A síntese global das discussões apontou: “queremos competência, participação nas decisões, autonomia, abertura, democracia, respeito, tratamento igualitário, compromisso, confiança no grupo, descentralização, participação em nível sindical e valorização

³¹ Por se enquadrar na faixa de estabelecimento de ensino com 1001 a 2000 alunos matriculados, o Conselho Escolar poderia totalizar 15 representantes, assim distribuídos: 5 membros do magistério, 3 pais ou responsáveis, 4 alunos, 2 servidores, 1 membro da direção. Fonte: quadro anexo à Lei nº 9.232/91, que normatizava os Conselhos Escolares nas escolas públicas estaduais (Rio Grande do Sul, 1985), hoje incorporada à Lei nº 10.576/95, que a revogou.

do trabalho de professores e alunos” (Ata Reunião Pedagógica nº 02/95, p. 196f-v). Estes foram os grandes desafios pedagógicos, metodológicos, políticos e sociais, que selaram a administração deste período como veremos a seguir.

Sob o *slogan* “a Escola só se faz com a participação de todos que pensam, analisam, propõem e agem” (Anexo 6), a direção, assessorada pela equipe pedagógica, abre sua gestão, concretamente, convidando a todos (professores, funcionários, alunos e pais) para assumirem “coletivamente, a reconstrução da prática político-pedagógica da Escola”. De início, mobiliza os atores da comunidade escolar, especialmente os mais alijados do processo participativo e decisório, para se inserirem na discussão da *Escola que se tinha* e a *Escola que se queria*. Nos encontros seguintes, encoraja-os a partilharem com seus pares, percepções, idéias, preocupações, insatisfações e esperanças, acerca do cotidiano escolar. A partir dos pequenos grupos, que se ampliavam em assembleias por segmento e, posteriormente, pelo conjunto das partes consideradas, os dissensos e consensos, postos em discussão, potencializaram-se como conhecimento, proposição e decisão (Anexo 7). Assim sendo, a experiência democrático-participativa³² vivenciada, oportunizou a todos os segmentos contribuir com seus olhares e posições para a construção da PPP, propondo e propondo-se inovação e mudança na prática escolar.

A dinâmica participativa adotada para todos os segmentos com a epígrafe de que “só construímos uma nova Escola a partir do que se tem e com os que nela estão envolvidos..., sob pena de que as mudanças não atendam aos nossos interesses reais”, punha a crença no potencial de todos para inovar e mudar. Por conseguinte, para que tal potencial não corresse o risco de cair em divagações incontroláveis, procurou orientar (não fechar) a discussão para os seguintes pontos: conteúdos/metodologia; avaliação; relações; instalações/recursos e equipamentos; outros.

A compatibilização dos documentos gerados nas discussões dos três grupos em foco, no que tange ao aspecto “Conteúdos/Metodologia”, que nos

³² Utilizamos este termo em oposição a democrático-representativo para designar a participação direta dos componentes dos segmentos da Instituição no processo decisório.

interessa analisar neste estudo, nos permite afirmar que, na visão dos seus componentes, a Escola se caracterizava por uma prática pedagógica tradicional, livresca, centrada na memorização de conteúdos fragmentários e descontextualizados da realidade dos alunos. Inovar para eles seria romper com esta prática, o que exigia conteúdos interdisciplinarizados, articulados aos conhecimentos cotidianos dos alunos, através de uma metodologia diversificada, que contivesse, além de trabalhos de grupo inclusivos e socializadores, a pesquisa. O componente responsável por essa prática, segundo eles, seria a falta de aperfeiçoamento continuado do professor, entre outros, que melhor o qualificasse para atuar, competente e compartilhadamente, no planejamento e no ensino a ser ministrado aos alunos (Quadro 12). Tanto que estes aspectos foram priorizados pela Instituição para ação imediata em 1995, mediante o propósito de manter “discussão permanente sobre a questão da qualidade do conhecimento (vinculada aos conteúdos e metodologia); grupos de estudo sistemático/cursos com os professores na própria escola ou dar acesso a eles e o compromisso pessoal de cada professor” (Anexo 8).

QUADRO 12: Síntese final do bloco conteúdos/metodologia, relativo à PPP, aprovada em assembléia pela direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e pais, no ano de 1995.

A ESCOLA QUE TEMOS	A ESCOLA QUE QUEREMOS
Programas e conhecimentos desvinculados da realidade do aluno.	Conteúdos e metodologia devem atender à necessidade dos alunos e serem adequados à realidade de hoje, privilegiando a qualidade do conhecimento.
Conteúdos fragmentários, desarticulados e não interdisciplinarizados.	Interdisciplinaridade deve ser buscada em todos os cursos.
Práticas metodológicas tradicionais, limitadas ao livro didático, com ênfase na memorização.	Professor deve ser criativo, diversificar a metodologia, buscando melhor aproveitamento dos livros e dos laboratórios.
Predomínio teórico no tratamento dos conhecimentos disciplinares, especialmente nas disciplinas profissionalizantes.	Articulação teoria-prática, principalmente nas disciplinas profissionalizantes.
Dificuldades das séries anteriores não são sanadas antes de iniciar o programa da série atual.	Professor deve observar se os alunos possuem pré-requisitos para novas aprendizagens ou se os conhecimentos foram realmente ministrados. Sugere-se, para tanto, que o professor apresente relatório, no final do ano, dos conteúdos que não foram trabalhados.
Preocupação excessiva com o cumprimento dos conteúdos, em detrimento da assimilação do aluno (transmissão sem preocupação com a apropriação).	
Há conteúdos que não são desenvolvidos devido à falta de professores (de Física e Química, por exemplo).	
Deficiência nos trabalhos de pesquisa desde as séries iniciais.	Professor deve trabalhar com atividades extra-classe: pesquisas, leituras e temas para casa. Indicar a fonte para as pesquisas.
Alunos tendem a não se integrar nos trabalhos de grupo, indo na carona dos colegas.	Exigir a participação de todos os alunos nos trabalhos de grupo.
Disciplinas da área humanística não atendem à realidade do aluno (defasagem).	Reestruturação das disciplinas humanísticas.
Falta de aperfeiçoamento para que o professor possa atualizar-se e crescer profissionalmente.	Melhor preparo do professor quanto ao planejamento, habilitação e responsabilidade, visando à qualidade de estudo (professores se ajudarem mutuamente, socializando seus conhecimentos).
Não há objetivos definidos na Educação Física, ministrada no horário inverso às aulas regulares dos alunos.	Atividades desta disciplina devem ter objetivos definidos e levados a sério.
Conteúdos da disciplina de Ensino Religioso contempla somente aspectos religiosos da Igreja Católica.	Ensino Religioso ajudará, se for direcionado para problemas sociais, políticos e econômicos.
Falta bibliografia para os trabalhos de pesquisa.	Biblioteca deve ser mais equipada com livros atualizados.
Eventos culturais e sociais (integração) em número reduzido.	Promoção mais sistemática de eventos culturais e sociais.
Trabalhos dos alunos aparecem depredados na sala de aula.	Garantia de que os trabalhos expostos em aula sejam preservados de qualquer avario.

Fonte: Documento da PPP de 1995.

Desse modo, quando ao final da Gestão Britto em 1998, a Secretaria da Educação publicou o Padrão Referencial de Currículo do Ensino Fundamental,

desejando que as escolas públicas gaúchas desenvolvessem “um currículo integrado e significativo, através da interconexão entre as áreas do conhecimento” (Rio Grande do Sul, 1998, p.22), o IEEMD teria se adiantado, construindo autonomamente sua PPP, numa perspectiva interdisciplinar. A grande diferença entre ambas as propostas está na originalidade da Escola, que procurou ceder, primordialmente, às regras do seu próprio cotidiano – tarefa muito complicada num tempo em que discursos prontos e propostas encomendadas rondam, implacavelmente, nossas cabeças e das quais, sem perceber, viramos reféns.

Professores, alunos, funcionários, pais, direção e equipe pedagógica estiveram envolvidos na reavaliação sistemática da PPP, estudando, discutindo e votando pontos a serem alterados e/ou mantidos, como indicado nas Atas Reunião Pedagógica nºs 18/98 e 20/98: “conteúdos articulados com a realidade”; “maior participação e discussão dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos”; “aulas mais práticas de acordo com as características das disciplinas”; “interdisciplinaridade das disciplinas: oficinas para todos os cursos”; “recuperação dos alunos em turno inverso”, entre outros (p.081f-082v e 083v-084f). As palavras do Orientador Educacional, ao acolher os presentes às reuniões mencionadas, dão o teor do quanto a coordenação desse trabalho acredita na inovação e valoriza a participação e o conhecimento de todos para a re-construção da prática diária do IEEMD: “a escola, muito antes de ser promulgada a nova LDB, já havia construído com todos os seus agentes o que a lei determina apenas para os profissionais da educação: a elaboração da PPP; o que está ocorrendo hoje, é o resultado de uma caminhada já iniciada – a reavaliação da proposta já existente” (p. 82f).

Em 1999, quando o Governo Olívio Dutra (1999-2002) lança o movimento da *Constituinte Escolar: a construção da escola democrática e popular* para discutir com a sociedade os princípios e diretrizes da educação riograndense,, o IEEMD já havia incorporado à sua cultura tal prática. Julgou, portanto, à época da sua proposição que, simplesmente, acatar a dinâmica alvitada, seria desconsiderar a trajetória da PPP até aquele momento, além de mobilizar seus agentes para a reprise desnecessária de um trabalho que já vinha acontecendo na prática. Reeditá-lo sob um outro nome seria gastar tempo precioso, necessário para

continuar aperfeiçoando questões mais urgentes e por isso prioritárias, como: o ensino e a formação continuada dos professores.

A Escola, em vista disso, resolveu “boicotar a Constituinte Escolar” (Ata Reunião Administrativa nº18/99, p.173f), apesar das ameaças da Secretaria da Educação de não analisar ou acatar os projetos propostos pela Instituição Escolar, que não atendessem às diretrizes e necessidades apontadas nas discussões desse movimento. Os pais, convidados a vir à Escola para “discutir e deliberar sobre a participação deste segmento na Constituinte Escolar”, decidiram “aguardar a decisão dos professores e funcionários” (Ata Reunião Pedagógica nº 18/99, p.10f/v), aliando-se, posteriormente, à posição deliberada.

Desde 1995, o IEEMD continua persistindo numa pedagogia progressista, defendendo um ensino humanista, crítico, cooperativo, interdisciplinar, democrático-cidadão (inclusivo), voltado para a integração teoria-prática e o desenvolvimento de competências e habilidades, como definidas por Perrenoud (2000). Estas intenções as encontramos no documento da Proposta Político-Pedagógica do Instituto (Anexo 9), sob o título de “Filosofia do Estabelecimento”. Embora elas não estejam definidas suficientemente, resultam do movimento de resistência que buscava romper com a gestão e o ensino da época anterior; da luta por uma Escola como espaço democrático (discussão, reflexão e re-construção) e da opção por exercitar uma administração compartilhada e um ensino construtivo, crítico, contextualizado, interdisciplinar (Quadro 13).

QUADRO 13: Filosofia do IEEMD gerada pela PPP

RESGATANDO 1995	PERSISTÊNCIA/INSISTÊNCIA DA ESCOLA: A FILOSOFIA (2001)
Movimento de resistência: romper com a gestão e ensino da época.	Pedagogia Progressista.
Escola como espaço democrático: opção por administração compartilhada e ensino construtivo, crítico, contextualizado, interdisciplinar.	Ensino humanista, crítico, interdisciplinar, cooperativo, democrático-cidadão, voltado às competências (teoria-prática).

Fonte: Plano Integrado do IEEMD

Nesse tempo, da inovação implementada, o calendário escolar foi um dos expedientes que ocupou parte dos espaços de discussão da comunidade escolar. O governo da época não querendo enfrentar novo desgaste político, como

o deixado pela prática do “calendário rotativo”, buscou legislar com flexibilidade relativa, concedendo às escolas autonomia também relativa para deliberar neste campo.

Embora em todo esse período, a Escola não tenha vencido a tradição de editar calendários, incluindo “projetos” aos sábados para compensar dias letivos, com prejuízos para os alunos trabalhadores e aos provenientes da zona rural (estes por dificuldade de transporte, aqueles por incapacidade de conciliar trabalho-aula), o IEEMD conseguiu, por um processo democrático, formular propostas alternativas, diminuindo os dias de aula aos sábados; negociando com as prefeituras municipais vizinhas o transporte dos alunos; planejando de forma mais organizada e cooperativa os projetos a serem desenvolvidos. De um calendário com 5 sábados em 95, as aulas aos sábados chegaram a ser eliminadas em 1997 (Ata Reunião Pedagógica nº 12/97, p. 53f/v), pela votação de pais e alunos, que venceu a posição de professores e funcionários, em utilizar apenas 2 sábados com aula.

A decisão pelo prolongamento do ano letivo no mês de dezembro, mantido no nível de suportabilidade pelos discentes jovens e adultos que precisam aproveitar-se das oportunidades de trabalho na alta temporada, resultou do efeito negativo dos “projetos”, por produzir a desigualdade na distribuição do conhecimento escolar aos alunos (Silva, 1992) impedidos de freqüentar as aulas aos sábados. Apesar de a Escola não ter conseguido manter essa posição nos anos subseqüentes, por influência do Parecer nº 740/99 do Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul, 1999b), que estendeu às escolas litorâneas, no subitem 4, a prerrogativa de organizar um ano letivo que se estendesse “por menos de 200 dias, desde que respeitado o mínimo de 800 horas letivas”, estabelecida pelo Parecer nº 705/97 desse mesmo Conselho para as escolas da zona rural, a cautela no uso dos sábados foi preservada (Rio Grande do Sul, 1997b).

A paralisação dos trabalhadores em educação que ocorrera no primeiro semestre de 1997 unira a todos em torno da discussão do reajuste do calendário escolar para recuperar os dias parados. O Decreto nº 37.503/97 do Governo Estadual (Rio Grande do Sul, 1997c), que impedia às escolas públicas de utilizar-se de sábados, do recesso escolar de julho e dezembro, com determinação

de aulas em janeiro, não demoveu a comunidade escolar em formular um calendário alternativo. A idéia, que a partir dos debates, convergiu para a proposição de valer-se do recesso de julho, evitando aulas em janeiro, não tinha a intenção de revidar a arbitrariedade do governo com forte conteúdo punitivo. Mantendo a coerência da proposta anterior em não ministrar aulas aos sábados, o argumento aspirava garantir que os dias letivos fossem recuperados, atendendo às peculiaridades do mercado de trabalho da cidade, livrando os jovens e adultos da ameaça de se evadirem da Escola sem completar as aulas e avaliações finais, o que comprometeria a promoção dos mesmos para a série ou curso seguintes.

A alternativa, representando o coletivo do IEEMD, não foi aceita, mas a frustração, que costuma acometer as pessoas em experiências desse tipo, serviu para revitalizar ainda mais o ânimo e a força do potencial do grupo, traduzidos nas palavras do Orientador Educacional ao dirigir-se aos alunos: “a proposta de discussão do reajuste do Calendário não foi e não é em vão; exercemos nossa cidadania no processo democrático”. “Não podemos sair com sentimento de perda: valeu a pena termos tentado montar nosso calendário de acordo com a PPP da escola”. “É importante o exercício da democracia praticada em nossa Escola; é preciso continuarmos unidos e que vocês procurem não faltar as aulas para que ninguém saia prejudicado; aproveitem a recuperação das aulas”. “Fala-se em liberdade das escolas terem sua proposta pedagógica e ao mesmo tempo se impõe um calendário; isso é arbitrariedade e incoerência do governo” (Atas Reunião Administrativa nºs 15/97 e 16/97, p.146v-148f). Ou na resposta “deverá ser lançado quem for grevista” (Ata Reunião Administrativa nº 17/97, p. 148f), que os profissionais do IEEMD arremessaram à ordem de serviço da Secretaria de Educação, que exigia constasse os grevistas, na folha de efetividade de trabalho, sob intimidação de corte de pagamento de todos e encaminhamento de sindicância na Escola. Uma atitude probatória do poder e coerência da categoria naquele momento.

No ano anterior, o registro da discussão encaminhada com o aval e participação da direção sobre a avaliação externa, que aferiria, mediante provas de conhecimento, o rendimento escolar dos alunos, já demonstrara certa maturidade dos profissionais da Escola. Após refletirem sobre “a mídia que tem desmoralizado

a escola pública, comparando-a com a realidade das escolas particulares; as reais intenções do governo estadual e federal em relação à avaliação e implicações futuras para a escola e seus profissionais dessa medida” (Ata Reunião Administrativa nº 21/96, p.132f/v), decidiram autonomamente pela “aplicação das provas”, desrespeitando a determinação da assembléia do CPERS-Sindicato, de boicotá-la.

Entendiam que a autonomia da gestão pedagógica das escolas públicas estaduais, não as eximia da avaliação externa, conforme a Lei nº 10.576/95, Art. 75, inciso I (Rio Grande do Sul, 1995c). Desse modo, além de porem a Escola em risco de ser indiciada por crime de desobediência civil, perderiam a idoneidade para analisar e questionar o processo avaliativo efetivado, por desconhecerem seu conteúdo. Perderiam, inclusive, a oportunidade de verificar se o peso do subsídio tomado do Padrão Referencial de Currículo e das diretrizes legais para a composição das provas, conforme o art. 79, não inviabilizaria a autonomia pedagógica da Escola, ressentida pelo seu caráter restritivo disposto na referida Lei.

Os alunos conquistaram na PPP espaços para o exercício da democracia e da cidadania, que lhes foram negados no período anterior. Além do lugar no poder decisório, junto aos demais agentes escolares, conseguiram mobilizar-se e aprovar duas importantes reivindicações para o segmento, entre outras: a “reativação do Grêmio Estudantil” e a “liberdade aos alunos do 2º Grau maiores de idade de optar pelo horário de saída da Escola, estendendo aos alunos menores, com autorização prévia dos pais ou responsáveis” (Ata Reunião Pedagógica nº 26/95, p. 018v-019f).

Sobre a primeira reivindicação recolhemos dos documentos alusão a dois “Seminários sobre Política Estudantil”. O de 1995, com o tema geral: *A organização como instrumento de luta* objetivava oferecer aos alunos inscritos, subsídios que lhes permitissem “se mobilizar em prol dos encaminhamentos necessários ao processo de organização estudantil na Escola”. Reuniu os presentes em torno de palestras, debates e painel sob os temas: *Escola e Democracia, Organização e poder, Grêmio Estudantil e organização dos alunos*:

encaminhamento para a mobilização dos alunos na Escola. O de 1998, constituiu-se em reedição modificada de 95 (Quadro 14), visando reanimar os alunos para o mesmo propósito (Ata Reunião Administrativa nº 11/98). Pelos temas, a metodologia utilizada e as biografias dos palestrantes pôde-se perceber que os seminários tinham por finalidade devolver aos alunos, sem restrição ou intervenção, a liberdade de se organizar, legitimando na prática o que prevê a Constituição Federal sobre isso, como nos referimos antes. O quadro abaixo é probatório do que afirmamos.

QUADRO 14: Paralelo da organização dos seminários sobre política estudantil efetivados em 1995 e 1998.

ANO	TEMAS	METODOLOGIA	RESPONSÁVEIS
1995	Escola e Democracia	Palestra e debate	Líbia Aquino –Vice-presidente do CPERS-Sindicato
	Organização e Poder	Palestra e de bate	Maria Otília Susin, Representante dos professores no Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre-RS.
	Grêmio Estudantil e Organização dos alunos: Encaminhamento para a mobilização dos alunos da Escola.	Painel e debate	Representantes de Grêmios Estudantis de escolas públicas estaduais de Porto Alegre-RS.
1998	Escola e Democracia	Palestra	Elieser Pacheco, Secretário do CPERS-Sindicato
	Minha vivência como líder estudantil	Palestra	Maria do Rosário, Vereadora do Município de Porto Alegre-RS, pelo Partido dos Trabalhadores.
	Relato de experiência dos líderes estudantis convidados: mobilização dos alunos para nova eleição da diretoria do Grêmio da Escola.	Painel e debate	Presidente, Vice-presidente e Secretário da União Gaúcha de Estudantes Secundaristas-UGES/Região Litoral; Presidente do Grêmio da Escola Angelina Maggi de Três Cachoeiras-RS e o Presidente do Grêmio Estudantil do IEEMD.

Fonte: Folder do Seminário de 1995 e Ata Reunião Administrativa nº 11/98, p. 160v-161v.

Se a reativação do Grêmio Estudantil recebera da direção, de muitos professores e pais, aplauso e defesa, a conquista da opção do horário de saída da escola pelos alunos arrematou-se em clima de efervescência e conflito. Professores, direção e pais temiam que as aulas se esvaziassem, o aproveitamento

dos alunos baixasse e o índice de reprovação aumentasse. Perdura a idéia de que aprendizagem é coisa de aluno; exclusiva dele. A organização dos alunos com seus pares e a articulação com os poucos pais e professores, que acreditavam que democracia se faz com responsabilidade, no entanto, arrancou os votos de que precisavam para garantir este pleito. Todavia, tal conquista sempre esteve na mira e no conteste dos seus opositores mais fervorosos. Na prática, os alunos obtiveram uma espécie de concessão *sub judice* que não lhe dava trégua. Dia-a dia, cada deslize transformava-se em suspeita e alimentava as justificativas dos mais ansiosos em interromper tal “regalia”, como consideravam. Nas reavaliações da PPP, desfilava como uma das vilãs mais funesta, prolongando-se nas passarelas orais dos seus delatores obstinados. O relator das sessões de reavaliação das normas de convivência de 1996, subsidia nossa inferência ao descrever que uma supervisora, integrante da Equipe Pedagógica, “alerta para o desinteresse dos alunos sobre o estudo e que ao contrário de manter as liberdades, a Escola deveria manter maior controle sobre os mesmos” (Ata Reunião Administrativa nº18/96, p.131f).

Finalmente em 1999, a saída livre, conquistada pelos alunos, foi revogada pelo voto da maioria presente, na assembléia convocada especialmente para avaliar as Normas de Convivência do IEEMD, constantes da PPP, sob o argumento de que essa medida diminuiria o índice de infrequência às aulas e elevaria o percentual de aprovação dos alunos (Ata Reunião Pedagógica nº 25/99, p.15f). Ao cessar a conquista em pauta, sem discuti-la exaustivamente para aperfeiçoá-la, perdeu-se uma grande oportunidade para exercitar e aprender cidadania e pedagogia: alunos pensando e aprendendo democracia com responsabilidade; docentes pensando e aprendendo estratégias epistemológicas, políticas e metodológicas para qualificar melhor seu trabalho, atraindo os alunos às suas aulas (p.11f/v).

Fiquemos, então, com a lição de que, em conjuntura autoritária ou democrática, o poder se redefine e se recompõe sempre. Melhor mantermo-nos sob vigília permanente, precavendo-nos de mentes inescrupulosas e dogmáticas, conscientes ou não, que trabalham para conservar ideologias e valores culturais

nem sempre favoráveis aos mais fracos ou excluídos do poder. Aproveitemos, pois, sua riqueza estratégica e positiva para que, intervindo na realidade, possamos aprimorar os regimes de verdade acerca da vida e do mundo (Foulcault, 1993a).

Uma escola construída, como diz Patto (1993), sob uma estrutura hierárquica de poder, a relação desigual com os alunos tende a prevalecer, porque “os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber” (p.345). Então, os alunos nessa hierarquia, respondem por si mesmos. O que menos responde pelo seu sucesso ou fracasso escolar, identifica-se com a instituição. Não esqueçamos que a história pregressa do IEEMD está repleta de fatos que sustentam a presente argumentação.

Isso justifica por que os professores do Instituto persistem em atribuir o aproveitamento escolar ao aluno – seu comportamento, estudo, assiduidade, interesse e responsabilidade – isentando sua interferência nesse processo – seu comprometimento, metodologia e formação. Ou seja, a interpretação e explicação dos problemas de aprendizagem dos alunos, continuam sofrendo a influência das teorias, que põem no próprio discente e nos pais a culpa pelo fracasso escolar e a escola como “vítima de uma clientela inadequada” (Collares e Moysés, 1996, p. 27).

O motivo da reunião na sala de uma das turmas de 6ª série do Ensino Fundamental, reflete bem isso. Professores, equipe pedagógica e direção foram ter com os alunos, apontando que não há empenho nas atividades escolares, falta de responsabilidade e desrespeito a colegas e professores. Na conversa com os alunos, “os professores salientaram que o grupo é composto de alunos inteligentes, mas que há preguiça, pouco empenho, muita conversa e desordem”. Ficou acordado que os alunos se comprometeriam em “participar de todas as aulas com respeito e responsabilidade, tanto no sentido de ouvir (silenciar durante as explicações), quanto no sentido de desenvolver os trabalhos com qualidade”. Não há menção alguma sobre a influência do trabalho da Escola e do professor para o contexto anotado (análise e/ou possível proposta de mudança). Conforme registrado, os alunos assumiram a solução do problema, sugerindo “troca de lugar e cada um cuidando de si” (Ata Reunião Pedagógica nº23/97, p. 57).

A situação que estamos analisando fica patente também na posição do professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino, disciplina do Curso Normal Médio, ao responder à Equipe Pedagógica da Escola que os alunos não podem “fazer juízo de valor sobre a matéria”; faltam-lhes comprometimento e responsabilidade; o que querem é “uma cobrança mais rígida” (Ata Reunião Pedagógica nº 13/95, p. 11f), quando esta dialoga com ele sobre a insatisfação dos alunos quanto a suas aulas: “conteúdo ditado e desatualizado, incoerência com a prática pedagógica atual, questionários com respostas, falta de clareza nos trabalhos solicitados, resistência à mudança”, etc. (Ata Reunião Pedagógica nº 06/95, p. 04f).

Significa dizer que eu ensino e você aprende, ou por outra forma: quem ensina não tem nada a ver com quem aprende. Assim como respondeu a titular da 18ª Delegacia Estadual da Saúde à diretora da Escola, que lhe dizia não ter condições de fornecer o comprovante de efetividade dos profissionais do Centro de Atendimento ao Educando (CAE)³³ solicitado pela 11ª Delegacia de Educação do Estado: “Secretaria da Educação não tem nada a ver com os profissionais da saúde; saúde escolar não é responsabilidade da Delegacia de Educação, mas da Delegacia da Saúde” (Ata Reunião Administrativa nº 09/98, p.159v). Para que, então, manter-se um serviço dessa natureza dentro da escola, se seus profissionais não precisarão articular-se às relações e ao trabalho ali desenvolvidos? Que se esperar de profissionais da escola que vêem seus enganos e equívocos reafirmados por posições de técnicos, que se acredita sejam qualificados para assumir cargo de tamanha importância para a educação escolar de nossas crianças, jovens e adultos?

Não obstante essa realidade, alunos e pais, com o saber adquirido nas discussões abertas nas diferentes instâncias da Instituição, passaram a contrapor-se com mais veemência a essas explicações, trazendo à reflexão com os professores a gestão do cotidiano da sala de aula, isto é, o conhecimento, a metodologia e as relações. Alunos contestam reclamações feitas as suas

³³ Este centro sedia-se no IEMED, mas seus especialistas, além de gozarem da histórica autonomia reservada aos profissionais da área da saúde, dispersam-se por diversos locais e horários de trabalho, impossibilitando o acompanhamento/controlado das atividades que exercem.

performances, associando-as, entre outros fatores, à omissão do professor em estar atento à presença do aluno em sala de aula; à metodologia pouco desafiadora ou postura pouco comprometida do docente, que reforça a tendência histórica da desvalorização de algumas disciplinas pelo aluno.

Crescem posições entre os alunos, como a de uma das 3^{as} séries do Ensino Médio, que à avaliação dos docentes sobre o desempenho dos alunos, rebatem às críticas a eles desferidas, se pronunciando que “alguns professores recuperam conteúdos, outros somente notas”; “a assiduidade tem melhorado, mas alguns professores não dinamizam as aulas”; “os projetos realizados pela escola não favorecem aos alunos do interior³⁴, pela falta de transporte”; “os erros ortográficos devem ser retomados; não adianta dizer que tem erros primários e não fazer nada”; “alguns professores desestimulam os alunos, fazendo críticas, sem abrir espaço para o diálogo” (Ata Reunião Pedagógica nº 27/98 p.89v-90f).

Não menos freqüentes são as intervenções dos pais em relação à postura profissional do docente. Dialogam com os professores sobre os problemas de desinteresse, dispersão, responsabilidade e aproveitamento dos seus filhos, mas, se acharem pertinente, criticam a postura destes em relação às aulas, como fizeram numa reunião de pais de alunos das 6^{as} séries do Ensino Fundamental: “uma professora passa o conteúdo no quadro e vai para o corredor fumar e deixa os alunos sozinhos na sala de aula”, alegando que o que importa é “a qualidade da aprendizagem e não a quantidade dos conteúdos” (Ata Reunião Pedagógica nº 29/96, p. 41f/v). Ou como reagiram as mães de uma 7^a série deste mesmo curso, ao perfil dos alunos traçado pela professora de Educação Física, de que “nem na sua disciplina há, por parte da turma, interesse em realizar as atividades propostas”. As mães ponderam que o desinteresse dos alunos poderia estar ligado ao fato de que as atividades de recreação escolhidas pelos alunos não estavam sendo ministradas. À resposta da professora, “lembrando os problemas de espaço físico e material didático”, o revide foi imediato e óbvio: por que oferecer oportunidade de escolha para uma modalidade, cujos recursos não estão disponíveis? (Ata Reunião Pedagógica nº 42/99, p.21v).

³⁴ Alunos que vêm de outras localidades, especialmente da zona rural.

Apesar dos equívocos apontados acima, a preocupação da Escola com o rendimento escolar dos alunos brota, nas consignações disponíveis, bastante copiosas. Em 1996, a criação do Laboratório de Recuperação para as primeiras séries do então 2º Grau, “no início, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, visando amenizar o problema de evasão e repetência concentrado nessa série (Ata Reunião Pedagógica nº 26/96, p. 39f), inaugura um renque de ações posteriores na área.

As narrativas deixam aflorar que estas ações foram motivadas pelas proposições da PPP e, paralelamente, a partir de 1997, por força das diretrizes emanadas da LDB Nº 9.394/96, que reafirma a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (Art. 24, inciso V, alínea “e”). Entre as ações registradas, citamos:

- a) estudo e discussão pelos profissionais do IEEMD sobre recuperação paralela da aprendizagem, associando às “experiências realizadas na Escola e às possibilidades reais para sua efetivação” (Ata Reunião Pedagógica nº 33/96, p.44f);
- b) construção coletiva de documento, contendo a posição da Escola sobre a recuperação paralela contida na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e Parecer nº 140/97, do Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul, 1997a) (Ata Reunião Pedagógica nº 07/97, p. 50f);
- c) avaliação sistemática com os professores do trabalho de recuperação realizado na Sala de Apoio³⁵, quando em uma oportunidade “a diretora colocou a importância do espaço conquistado na escola, que deve ser aproveitado da melhor maneira possível” para recuperar o aluno, salientando a integração entre professor de Sala de Apoio e professor regente³⁶ (Ata Reunião Administrativa nº 07/97, 139v);

³⁵ A partir de 1997, o Laboratório de Recuperação passou a designar-se desta maneira.

³⁶ Titular da disciplina.

d) ampliação do atendimento das atividades de recuperação paralela a todos os alunos nas diferentes disciplinas do currículo, a partir de discussão que concluiu oferecer, no ano letivo de 1998, recuperação em modalidades diferenciadas, conforme disponibilidade do aluno e professor, mantendo-se a Sala de Apoio e uma semana, em cada bimestre, para a recuperação de alunos com notas abaixo de 70 (setenta) (Ata Reunião Pedagógica nº 05/98, p.74f-75v).

Observa-se, pelos documentos, que a recuperação foi uma das preocupações em que mais se ocuparam os profissionais da Escola, face sua importância, complexidade e exigência, como: predominância da avaliação quantitativa sobre a qualitativa; concepção do docente sobre conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação para a sustentação de um trabalho dessa natureza; formação do professor para um atendimento diferenciado compatível com o desenvolvimento do aluno; conciliação de horários de professor e aluno para a recuperação; espaço físico adequado para o atendimento aos alunos; comprometimento de professores, pais e alunos em relação a este trabalho.

Tendo adotado diferentes estratégias e carreado inúmeras insatisfações: desde a diretora que interpela que “a recuperação deve ocorrer durante o bimestre, não com uma prova” (Ata Reunião Pedagógica nº 13/98, p.79); a supervisora que se queixa de que “a recuperação paralela foi opção de todos os colegas, todos assumiram o compromisso”, mas o trabalho não está fluindo (Ata Reunião Pedagógica nº 13/98, p. 80v); a dificuldade dos professores de administrar a falta de horário, falta de sala e quantidade de turmas” (Ata nº 12/98, p.79); os alunos dos cursos noturnos ou os procedentes de outras localidades com problemas para assistir aulas de recuperação em período inverso (Ata Reunião Pedagógica nº 13/98, p. 80v); os alunos trabalhadores, que ficaram na iminência de perder vagas de trabalho que se abrem no mês de dezembro, devido ao prolongamento do ano com a recuperação (Ata Reunião Pedagógica nº 14/98, p. 99f), as reflexões que daí decorreram, produziram em 1999 a decisão coletiva de que a recuperação deveria

ser feita no decorrer do bimestre em período letivo e com todos os alunos, devendo haver compromisso do professor com a mudança do cotidiano, com reuniões com a supervisão, com professores por áreas, cursos, disciplina, mudando a forma de encarar a nota, substituindo-as por avaliação constante e reestruturada (Ata Reunião Administrativa nº 20/99, p.175f).

De toda sorte, enfrentando as vicissitudes pelas quais têm passado a comunidade escolar neste aspecto, o IEEMD produziu mudanças significativas quanto ao rendimento escolar. No período considerado, os índices de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental subiram numa escala regular de 76,6% a 96,4%, invertendo-se a evasão, na mesma ordem, de 4,4% para 0,8%, o que modifica, consideravelmente, o quadro de aproveitamento dos alunos, em relação à situação registrada de 1991-1994. Do mesmo modo, o Ensino Médio diurno cresceu, em promoção, de 76,2% para 82,7%, ficando a evasão num índice médio de 6,0%. O Ensino Médio noturno repetiu o crescimento do diurno, porém, de maneira mais tímida, numa ascensão irregular de 58,8% a 69,2%. Estes índices são significativos, se levarmos em conta a decaída para 43,9% de aprovação em 1994. Em resumo, casando-se os índices dos dois turnos, temos que o aumento das aprovações se move de 67,5% para 77,7%, enquanto a reprovação e evasão oscilantes ficaram na média de 19,4% e 9,9%, respectivamente. (Tabelas 12 e 13)

TABELA 12: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Fundamental do IEEMD- 1995-1999.

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1995	499	382	76,6%	95	19,0%	22	4,4%
1996	372	309	83,1%	47	12,6%	16	4,3%
1997	298	258	86,6%	38	12,8%	2	0,7%
1998	253	236	93,3%	14	5,5%	3	1,2%
1999	249	240	96,4%	7	2,8%	2	0,8%
TOTAL	1671	1425	85,3%	201	12,0%	45	2,7%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 13: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio Diurno do IEEMD- 1995-1999.

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1995	592	430	72,6%	138	23,3%	24	4,1%
1996	614	463	75,4%	97	15,8%	54	8,8%
1997	618	479	77,5%	90	14,6%	49	7,9%
1998	725	566	78,1%	120	16,6%	39	5,4%
1999	712	589	82,7%	94	13,2%	29	4,1%
TOTAL	3261	2527	77,5%	539	16,5%	195	6,0%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 14: Índices de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio Noturno do IEEMD- 1995-1999.

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1995	347	204	58,8%	83	23,9%	60	17,3%
1996	438	243	55,5%	99	22,6%	96	21,9%
1997	449	269	59,9%	91	20,3%	89	19,8%
1998	428	243	56,8%	134	31,3%	51	11,9%
1999	419	290	69,2%	92	22,0%	37	8,8%
TOTAL	2081	1249	60,0%	499	24,0%	333	16,0%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

TABELA 15: Índices totais de matrícula, rendimento escolar e evasão dos alunos do Ensino Médio do IEEMD- 1995-1999.

ANO	MAT	APR	% APR	REP	% REP	EV/C	% EV/C
1995	939	634	67,5%	221	23,5%	84	8,9%
1996	1052	706	67,1%	196	18,6%	150	14,3%
1997	1067	748	70,1%	181	17,0%	138	12,9%
1998	1153	809	70,2%	254	22,0%	90	7,8%
1999	1131	879	77,7%	186	16,4%	66	5,8%
TOTAL	5342	3776	70,7%	1038	19,4%	528	9,9%

Fonte: Secretaria do IEEMD.

Como se constata, o crescimento não inclui a todos. Os números, que põem em perigo a permanência do aluno na Escola ou os que quantificam seu abandono, referem-se mais à 5ª (quinta) série do Ensino Fundamental e à 1ª (primeira) série do Ensino Médio. Em ambos os casos, são os alunos, provenientes

de famílias pobres, quem sustentam os índices de repetência e evasão, dada suas condições sócio-econômicas e as condições oferecidas pela Instituição Escolar. No Ensino Médio, a par dessas considerações, são os alunos que freqüentam as aulas no turno da noite, que puxam os índices para baixo, como indicamos. São jovens e adultos em atraso escolar, que vendo frustrada sua iniciativa de retornar à escola, a abandonam pela segunda, terceira ...vez, continuando a engrossar o contingente de mão-de-obra não qualificada, quando não dos desempregados. Em qualquer situação, fruto da desigualdade social, passam a ser alvo de todo tipo de discriminação, preconceito e humilhação.

O IEEMD, pelos documentos e observações, demonstra estar atento à questão do aproveitamento do aluno e sua permanência na Escola. Apartamos aqui o registro de uma das reuniões de professores em que foram “analisados os índices de aproveitamento escolar de 1995 a 1998, com especial atenção aos índices insatisfatórios alcançados pelos alunos do Ensino Médio noturno”, cuja discussão concluiu que todos na Escola estão enredados num grande e complicado desafio, que, num certo sentido, escapa aos limites da Organização ou extrapola sua competência, mas que precisa ser enfrentado em conjunto (Ata Reunião Pedagógica nº11/99, p.4v).

A despeito das contradições e equívocos, que levam os professores do IEEMD a fragmentar ensino e aprendizagem, a preocupação com o aproveitamento escolar e as reflexões, suscitadas pelas discussões com os companheiros, alunos e pais, desenvolveram um certo consenso interno sobre a importância da interdisciplinaridade e dos espaços de formação continuada, que foi se robustecendo e assumindo caráter de prioridade.

As indicações sobre a interdisciplinaridade, nos documentos da PPP e atas de reunião, não nos forneceram, no entanto, material significativo para que pudéssemos apreender com clareza as bases teóricas assumidas pela Instituição sobre o conhecimento e o ensino num enfoque interdisciplinar. Dos registros disponíveis nas atas analisadas, a interdisciplinaridade se expressa, na maioria das vezes, por simples designação ou enunciações aproximativas.

No entanto, no relatório de uma reunião do grupo de professores do Normal Médio em 1998, encontramos um texto de Ferreira (1991) – “Introduzindo a noção de interdisciplinaridade” – que excetua essa carência de significados. A autora, além de destacar que a interdisciplinaridade nos ensina que “um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros” (p. 33), enfatiza que nem toda relação ou integração de disciplinas garante a construção do conhecimento interdisciplinar. Deduz-se que com essas declarações os docentes tenham refletido sobre suas posições iniciais, que condicionavam a interdisciplinaridade à integração ou projeto com uma ou mais disciplinas.

As enunciações aproximativas traduzem expressões que, via de regra, são comuns nas diferentes formulações conceituais da interdisciplinaridade, mas carecem de melhor explicitação e contextualização, para que se possa ajuizar o grau de suas pertinências e contribuição no processo de estruturação do pensamento interdisciplinar. Referimo-nos a expressões notórias nas atas do IEEMD, quais sejam: trabalho em conjunto; integração entre professores; troca de conhecimento; envolvimento de professores de diversas áreas, da comunidade e entidades sociais; reunião de todas as áreas e cursos; união da escola; relação dos conhecimentos; síntese coletiva; projeto; participação e compromisso de todos.

Se desta forma, estes dizeres por si mesmos não esclarecem o fenômeno interdisciplinar na Escola, por outra, são importantes para creditar que o desejo e o ambiente que se apresentam, são promissores à interdisciplinaridade mesmo que pouco claras ou equivocadas de início, as quais analisaremos, detalhadamente, mais adiante. É o caso, por exemplo:

- a) Do encontro dos professores de Língua Portuguesa, Literatura, História e Geografia, no qual uma das professoras de Literatura “sugere que se entre em contato com os colegas de História das turmas onde há Literatura para que estes relacionem os conteúdos de que necessitam como subsídio para os conteúdos de Literatura”. Outra colega de Língua Portuguesa reforça que, “na medida do possível, os professores de História sejam convidados a falar nas turmas sobre os conteúdos

correlatos”, seguida da idéia de uma das docentes de História de que “o intercâmbio entre os professores de História, Língua Portuguesa e Literatura pode ser feito através de textos que tenham assuntos correlacionados” (Ata Reunião Pedagógica nº 05/95, p.03f/v);

b) da organização do Grupo Ecológico, envolvendo professores de diversas áreas (Biologia, Ciências, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), além de entidades ligadas ao meio ambiente³⁷, alunos e pais convidados (Ata Reunião Pedagógica nº08/95, p. 05f/v);

c) do encontro que reuniu professores comuns a dois cursos profissionalizantes de nível médio (Turismo e Edificações), com o objetivo de analisar a situação e propor alternativas para solucionar os pontos frágeis dos mesmos (Ata Reunião Pedagógica nº 35/95, p.23f-v). O texto de Rodrigues (1985), sob o título de “Uma nova metodologia de trabalho: além do individualismo e da competição”, utilizado para a reflexão inicial, convocava os profissionais da Escola a se unirem num projeto comum de aprender o que está sendo feito, de analisar as experiências cooperativas em ação e a crítica que cada um vem fazendo da sua própria prática, visando “colocar as diversas competências a favor da renovação da escola, da melhoria do ensino...” (p.86), de modo a fazer emergir uma nova teoria sobre a prática criticada e refletida.

d) da reunião com os professores responsáveis pela Sala de Apoio para os alunos com baixo rendimento em cuja oportunidade a diretora salienta que “a integração deve ocorrer entre professor da Sala de Apoio e o professor regente”(Ata Reunião Administrativa nº07/97, p. 139v);

Sabemos que a simples reunião, integração ou relação de pessoas e/ou saberes diferentes, que se efetivam por simples aglomeração ou justaposição,

³⁷ Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA) e Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS).

não é suficiente para que se tenha um saber ou uma ação, caracteristicamente, interdisciplinar. Porém, se não as experimentamos, por conta de nosso orgulho ou exigência de formalidade, não temos como julgar seus limites e possibilidades para a construção de comunicações e cooperações substanciais e necessárias, que permitam nos apropriar e produzir novos conhecimentos fecundados pelo germe da cidadania e da emancipação. É preciso, pois que as pessoas, elas mesmas, estejam imbuídas na busca do conhecer e compreender a realidade na qual estão inseridas, naquilo que há de mais complexo, para intervirem nela com competência para lidar, não só com o previsível, mas, fundamentalmente, com a imprevisibilidade. É esta que nos exige improviso, imaginação, criatividade, reflexão e crítica.

Experiências como a vivenciada no início de 1996 pelos professores da Escola de discutir em grupo as normas de convivência, entre outras, e construir uma síntese coletiva de suas propostas, respondendo ao “fato de que 80% (oitenta por cento) da Escola ser contra a uma proposta pronta”, por certo, preparam o terreno para práticas interdisciplinares mais elaboradas. Entretanto, se a Instituição acedesse à posição de uma das professoras presentes de que “o assunto das normas de convivência está cada vez mais repetitivo e que haja realmente uma proposta pronta para ser discutida” (Ata Reunião Administrativa nº 02/96, p.122), estas teriam suas possibilidades teóricas e práticas enfraquecidas. Perder-se-ia, desse modo, a chance do exercício do diálogo mais circunstancializado, da controvérsia retroativa, da dúvida inquietante, da reflexão mais crítica, da construção de uma complexidade mais realista, porque o conhecimento gerado na base das individualidades poderia ser desconsiderado pela patrulha, operante e própria, de modelos pré-fixados.

Não fossem essas experiências e este pensamento, os chamados projetos, tradicionalmente, utilizados como pretexto para compensar dias letivos ou como disfarce/liquidação de conteúdos essenciais negados aos alunos, que tanto desqualificam o trabalho da escola, não teriam sido questionados em seus propósitos, metodologia e efeitos, desde o início (Ata Reunião Pedagógica nº 16/95, p.13v).

Embora não se tenha conseguido vencer, por completo, a característica episódica e artificializada do fazer diferente, de ser proposto pelo professor, visando colocar o aluno em atividade, comprometido mais com o fazer que com o pensar, só foram aprovados novos projetos os que realmente poderiam dar contribuição significativa para aprofundar os conhecimentos disciplinares, complementar ou articular teoria e prática. Nossa permanência em campo pôde testemunhar este avanço. Entre os projetos desenvolvidos nesta etapa, destacamos: Projeto Ecologia, Autor Presente (em ação desde a década de 1980), Mostra de Ciências e Artes, Projeto Laboratórios, Sala de Apoio e Crianças contam Histórias. Estes projetos aparecem repetidas vezes nos textos das atas do período em análise, demonstrando que estão incorporados à vida da Instituição. Sobre os objetivos e características interdisciplinares de alguns deles detalharemos mais adiante.

As concepções que se imprimem à gestão de qualquer escola e do ensino se inserem no processo de formação dos seus profissionais, seja a decorrente da reflexão da própria prática, seja a incentivada por programas formais de aperfeiçoamento ou por ambos, simultaneamente. O IEEMD, a partir de 1995, assumiu como uma de suas prioridades a formação de seus profissionais, especialmente, os professores, visando alcançar os propósitos, assumidos coletivamente, de construir a prática escolar numa dimensão democrática, incluyente e cidadã. No alcance deste propósito, facilitou a autonomia pedagógica que a Lei nº 10.576/95, no Art. 75, inciso II, concedeu às escolas públicas estaduais de organizar o aperfeiçoamento dos seus profissionais (Rio Grande do Sul, 1995c).

A direção e a equipe pedagógica se dispuseram a coordenar uma ação sem credibilidade, culturalizada como burocrática e desnecessária entre os docentes. Como se enfrentou esse processo? Buscou-se, inicialmente, negociar com eles a forma de cumprimento do regime de trabalho. No caso específico do Rio Grande do Sul, o professor com regência de classe numa jornada de 40 horas semanais, correspondente a 10 turnos de 4 horas, leciona até 32 horas-aula (8 turnos) e cumpre as 8 restantes (2 turnos) com atividades destinadas ao planejamento e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à colaboração com a administração da escola e ao aperfeiçoamento profissional.

Regra condizente com a Resolução nº 3 de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, que fixa diretrizes para os planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1997b).

Todavia, o professor geralmente efetua as horas-aula, que lhe são devidas e é dispensado das horas-atividade, obrigando-se a comparecer em reuniões administrativas e/ou pedagógicas esporádicas, promovidas pela instituição. No pacto com a direção, os professores se responsabilizam em fechar 7 turnos (28 horas-aula) e comparecer às reuniões e atividades programadas, conforme as necessidades da PPP e da comunidade escolar (Ata Reunião Administrativa nº 05/95, p. 109f).

Concomitantemente, procurou-se atender ao desejo dos professores, desenvolvendo um programa de formação continuada no próprio Instituto, aberto à integração com outras escolas e acesso a eventos educacionais externos. A idéia era romper com as tradicionais reuniões administrativas e pedagógicas esparsas, descontextualizadas e informativas; as tediosas pelo pouco significado do seu conteúdo ou as descomprometidas e “impactantes” pelo palco e retórica dos seus convidados. Pretendia-se que os docentes assumissem o compromisso de se fazer presentes atraídos pelo entusiasmo do pertencimento e da valorização, sem que o peso da obrigação e da sobrecarga empanasse o ânimo e o vigor das suas participações. Para tanto, com o fim de amenizar o caráter impositivo da presença às sessões de estudo e discussão, substituiu-se, de início, o expediente da convocação pelo convite, sob o pensamento de que toda formação é antes uma autoformação e todo profissional responsável e ético tem compromisso pessoal com ela.

As anotações disponíveis nos informam que a Escola esforçou-se em diversificar os espaços de formação, utilizando-se de estratégias diferenciadas para que o saber e a voz do professor tivessem lugar e importância. O uso da discussão, do debate, da tomada de decisão coletiva (repetidas vezes, incluindo funcionários, pais e alunos), a análise fílmica de casos associada à realidade do Instituto, o estudo teórico sobre educação e ensino, as oficinas, as palestras com

convidados externos, o estudo conjunto com professores de outras escolas, entre outras, foram procedimentos metodológicos utilizados para este fim.

A maior parte das reuniões, no entanto, desenvolveram-se em torno de discussões sobre o desenho e reavaliações da PPP, estudo sobre avaliação e recuperação paralela, calendário escolar, questões locais, distribuição de carga horária das aulas, listagem de conteúdos, colaboração na promoção de eventos e projetos, questões de ordem legal, etc. Entre outros temas abordados, com menos regularidade, citam-se desde os mais gerais, como: Construção da Escola Cidadã; “Compromisso do educador frente ao novo milênio”; “Autonomia da escola versus autonomia do professor”; “O conhecimento significativo no atual contexto sócio-político brasileiro”; “Neoliberalismo e educação”; “Perspectivas da nova LDB em relação ao compromisso da escola hoje”, aos mais específicos, que versaram sobre “Os conceitos matemáticos essenciais e sua relação com o cotidiano”; “Problemas em matemática: um texto a ser lido e compreendido”; “Estudos Sociais: leitura do tempo e do espaço”; “Produção textual”, “Alfabetização: decifrar ou construir”; “Deficiência ou diferença de aprendizagem?”; “Desenvolvimento e recreação”; “Projeto político-pedagógico da escola versus proposta político-pedagógica do professor”; “Vídeo na escola”; “Metodologia do Ensino Superior”; “Avaliação, Recuperação Paralela” “Prática Pedagógica e Interdisciplinaridade, entre outros (Relatório das Jornadas Pedagógicas³⁸ de 1996; Ata Reunião Pedagógica nº43/97, p.67f-68v; Ata Reunião Pedagógica nº22/98, p. 85f-v).

Em ambos os casos, prevalecem a abordagem técnica e administrativa (o que fazer), ou a abordagem teórica, em geral, feita por especialista externo que traz à discussão o que é atual hoje em relação ao ensino, novos conceitos que aprendeu ou batizou (se é pesquisador) e considera que devam ser incorporados ao currículo da escola ou das disciplinas em particular. As questões básicas e internas à sala de aula, ao ensino e aprendizagem, à metodologia, à concepção do conhecimento de cada disciplina (valorização-desvalorização, aprovação-reprovação...), conceitos essenciais, dificuldade no trabalho, formação, etc., passam tangenciados.

³⁸ O termo jornada pedagógica em substituição ao de reunião pedagógica foi proposto pela Secretaria da Educação, a partir de 1996.

O registro de sessões de planejamento individual e coletivo efetivado pelos professores e a discussão do seu resultado, relativo ao ensino a ser oferecido aos alunos nas diversas disciplinas não constam das atas e nem dos arquivos da Instituição. Incluem-se nelas apenas indicações de que o mesmo devesse acontecer, isto é, como intenção e proposição, não mais que isso. Tal apreensão nos leva a pensar se o planejamento não se incluía entre aquelas metas “simplesmente simbólicas”, para dizer como Apple (1999, p 200).

Feitas estas considerações, resta-nos lembrar que esta foi uma das áreas mais complicadas de administrar. Em final de 1995, a direção e equipe pedagógica reavaliam com os professores o acordo firmado em relação ao regime de trabalho, posto que apenas 30% deles estavam comparecendo às reuniões, conforme a diretora (Ata Reunião Administrativa nº09/95, p. 111f). Na oportunidade, os professores comprometeram-se retomar o compromisso, garantindo o acordo.

O problema, no entanto, emerge seguidas vezes ao longo dos anos, sem que os professores pudessem alegar impossibilidade de comparecimento às reuniões ou que as mesmas lhes acarretassem trabalho extra. As reuniões, na maioria das vezes, reeditadas, no mínimo duas vezes, em horários e turnos diferenciados, davam a eles liberdade de escolha pelo horário que melhor lhes conviessem. Também não lhes representavam sobrecarga, porque cada um deles dispunha de um turno semanal de 4 horas para esta atividade e, pela nossa contagem, as mesmas mantiveram-se na média de duas reuniões mensais (considerada boa para a realidade da escola pública brasileira), mas com diversidade de propósitos e sem regularidade temporal.

A certificação pela Escola das atividades de formação, autorizada pela Secretaria da Educação (Ata Reunião Administrativa nº 39/96, p. 39f/v), dando ao professor o direito de apresentá-la como título para a sua promoção na carreira profissional, amenizou o problema da frequência. Não obtivemos, no entanto, dados objetivos para afiançar se o comprometimento dos docentes, com uma prática mais qualificada, mudou em igual proporção. Esse fato constitui-se um indicador relevante para análise dos problemas, que envolvem a educação oferecida nas escolas oficiais do País. Serve, também, para nos alertar de que a formação

continuada não pode ser pensada fora das condições objetivas de trabalho do professor.

A gestão da Escola antes de 1995, consagrou-se linear, de cima para baixo, disciplinar, fragmentária, do cumprir. A formação profissional esteve, portanto, aliada à vivência social individualista, sacramentando a cultura da individualidade e da solitariedade. Nota-se que o presente período na contracorrente do anterior, apesar dos óbices, caracteriza-se por um espaço mais flexível e plural, que acata as divergências e concede liberdade de escolha às pessoas, possibilitando-as construir relações, significados e compreensões mais globais.

4.1.1.3. O IEEMD e a inovação depois de 1999

Os anos pós-1999 são marcados pela diminuição do número de alunos de Ensino Médio, absorvidos pelas escolas ampliadas, o que leva o IEEMD a retomar parte das vagas do Ensino Fundamental, que teriam sido deslocadas para atender os alunos daquele nível de ensino (Tabela 12), pela causa apontada anteriormente. Além disso, o alunado passa a ter nova configuração: menos diversificado em termos de procedência. Os alunos, que antes se deslocavam de suas comunidades para cursar o Ensino Médio, agora permanecem nelas ou mais próximo delas. Os discentes da Escola, hoje, provêm basicamente da própria cidade; maioria do centro, da periferia sul e parte oeste, pela sua localização. A mudança de característica da clientela, no entanto, não interferiu na amplitude do seu atendimento. O IEEMD continua atuando na Educação Básica em todas as suas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio propedêutico e profissionalizante (Técnico em Edificações e Normal Médio).

O final de 1999 se encerra em clima de eleição para a escolha da nova direção do IEEMD, gestão 2000-2001. Um pleito em que concorreram três candidatas, dentre as quais receberam maior número de votos as duas mais engajadas na PPP. A iniciativa dos professores em elaborar coletivamente o

documento que foi apresentado às candidatas à direção, convocando-as a assumirem o compromisso com a PPP, serviu como indicador dessa disposição, ao mesmo tempo em que definiu a eleição sobre o nome da candidata titular que, segundo a comunidade escolar, teria melhores condições de se comprometer com sua continuidade e aperfeiçoamento.

Vejamos o conteúdo do documento:

- a) *dar continuidade ao trabalho que foi feito até agora em relação à Proposta Político-pedagógica, avançando no seu encaminhamento;*
- b) *aprofundar internamente a crítica da realidade do IEEMD, envolvendo todos os colegas, principalmente, os novos;*
- c) *explicitar teoricamente os princípios norteadores da PPP – ensino articulado com a realidade, crítico e interdisciplinar – incluindo discussão sobre o que se entende por qualidade de ensino e o mito da soberania ou menos-valia das disciplinas dos cursos;*
- d) *garantir reuniões, encontros para aprofundamento da teoria e prática pedagógica, inclusive das disciplinas em particular;*
- e) *montar uma política permanente de inserção dos professores novos no processo de implementação da Proposta Político-pedagógica;*
- f) *organizar uma equipe pedagógica articuladora, que tenha como alvo resgatar e valorizar o trabalho dos colegas;*
- g) *avaliar os procedimentos adotados em relação à avaliação, com envolvimento da comunidade e sociedade, buscando levantar alternativas viáveis à concepção de uma nova prática avaliativa (teoria, recursos materiais e humanos);*
- h) *elaborar projeto de laboratório de aprendizagem nas diferentes disciplinas, com colegas que tenham carga horária disponível e se identifiquem com esse tipo de trabalho (recuperação paralela);*
- i) *aprimorar os laboratórios de Química, Física e Biologia, em termos de espaço físico e recursos materiais, incluindo professores com carga horária para tal, sem perder de vista a possibilidade de criação de laboratório de aulas práticas para as demais disciplinas;*
- j) *socializar os dados de rendimento escolar, principalmente das primeiras séries do Ensino Médio, junto às escolas subsidiárias com o objetivo de buscar estratégias comuns para sanar os pontos críticos e melhorar os índices de aprovação e diminuir os de repetência e evasão” (Documento elaborado pelos professores entregue às candidatas à direção do IEEMD, Gestão 2000-2001).*

Na sua composição, entre outras preocupações, bem à vista, continua a insistência dos professores relativa ao aperfeiçoamento da PPP, à sistematização dos seus princípios norteadores e à garantia de espaços de formação docente. A interdisciplinaridade aparece aqui como um dos destaques importantes.

A PPP, no final de 1999, incorporada à vida do IEEMD com seus avanços, permanências e contradições, configurara-se, deste modo, como termômetro avaliador da gestão que findava e referência definidora da gestão 2000-2001. Transcendia, portanto, a este fim-começo, uma vez que a nova titular eleita para gerir a Escola assumira o compromisso, entre outras coisas, de construir o referencial teórico dos princípios norteadores da PPP, garantindo encontros e reuniões para o aprofundamento da teoria e prática pedagógica das disciplinas. Conforme os professores, estes princípios teriam sido discutidos em várias oportunidades, mas por não terem sido sistematizados em texto, vinham se perdendo em compreensões dispersantes que dificultavam a identificação das intenções proclamadas pelo coletivo dos profissionais do IEEMD.

Neste sentido, encontramos o plano de uma reunião geral de professores desenvolvido em 2001, contendo a proposta dos mesmos de se reunirem em grupos de disciplinas afins para elaborar um plano de aula com base numa palestra preliminar, que abordou o tema: “Repensar o significado do conhecimento” e nos fundamentos apresentados na parte introdutória do instrumento que lhes foi entregue. Foi o primeiro documento que encontramos, trazendo algumas referências teóricas, breves e incompletas, mas que definiam o tipo de informação e de conhecimento que o professor deve expressar no planejamento da sua aula, se quiser se aproximar dos princípios da PPP. Entre os dizeres do documento, assinalamos os seguintes: a) mais importante que a quantidade da informação é a capacidade de lidar com ela (apropriação, comunicação, produção e reconstrução); b) um dos fundamentos da interdisciplinaridade é a contextualização, isto é, situar a informação no seu contexto histórico e epistemológico, relacionando-a a outros saberes cotidianos e disciplinares (mobilização de saberes para a aprendizagem de situações complexas); c) a informação será tão mais significativa, quanto mais estiver próxima ao universo simbólico do aluno e for aplicável à resolução de situações-problema (teoria-prática).

Não conseguimos, no entanto, referências documentais sobre o resultado desse trabalho. Sequer notas indicativas sobre sua continuidade e regularidade, o que nos autoriza afirmar que a iniciativa destacada não se

consolidou na rotina escolar do IEEMD. De toda sorte, a atitude é louvável e o investimento para implementá-la como prática regular poderia produzir mudanças relevantes na maneira de pensar e fazer o ensino, especialmente, no desejo expresso pela inovação. Sabemos que, em nossa realidade, há um currículo oficializado e culturalizado por força da mídia editorial, *ad referendum* do sistema educacional. Junto às condições de formação e de trabalho do professor, este currículo assume dimensão reprodutora tal, que só os docentes mais comprometidos são capazes de tentar subvertê-lo. Seduzido pela propaganda, com um programa pronto diante de si, detalhado didaticamente, qualquer um deles, nas condições brasileiras, abdica naturalmente de pensar e criar seu trabalho. Isto é, qualquer tentativa de planejamento tende a ser desmobilizada, principalmente, aquelas organizadas em grupo, no qual seus atuadores ficam mais propensos à exposição.

Nos demais aspectos, podemos dizer que a Escola manteve o que vinha implementando antes, inclusive o currículo disciplinar com fracionamento e desequilíbrio de tempo diário muito acentuado entre as matérias (disciplinas). Por hora, aguardemos que o olhar dos professores através dos questionários nos ponha em contato com novos dados, que nos permitirão aprofundar conhecimentos e compreensões relativos à inovação, confirmando ou não o que se captou da leitura dos documentos.

4.1.1.4. A inovação na ótica dos professores

Na compreensão de 92,81% dos 42 professores, que se dispuseram a participar da pesquisa na fase preliminar, a Escola modificou-se em razão da PPP. Apenas 7,14% não se manifestaram afirmativamente, imputando às mudanças efetivação parcial (Tabela 16).

TABELA 16: Frequência dos professores quanto à favorabilidade de mudança da Escola face à PPP (N = 42)

FAVORABILIDADE	F	%
Favorável	39	92,81%
Favorável em parte	3	7,14%
TOTAL	42	100,00%

Conforme 64,28% dos investigados, a principal mudança ocorrida na Escola, a partir da PPP, foi a democratização das relações, possibilitando a participação de professores, alunos, especialistas, funcionários e pais nas decisões importantes da vida escolar, sejam elas de caráter administrativo, como pedagógico. Tal democratização se traduz pelo maior chamamento aos segmentos da Escola para discutir e propor alternativas, visando a melhoria da oferta educacional.

Seguem outras mudanças, não menos importantes, como: preocupação com a qualidade do ensino (40,47%); a organização administrativa (33,33%); conscientização/comprometimento de alunos, pais, professores e funcionários (21,43%) e as relações (21,43%) (Tabela 17). Esta última indicação vem reforçar a ênfase que os docentes atribuíram à gestão democrática, perdida no período anterior, que a Escola conseguiu recuperar. O avanço na qualidade de ensino, como se referem os docentes, diz respeito à Escola ter se tornado mais crítica à realidade econômica e social, conseguindo maior unidade na forma de oportunizar novas e diversificadas estratégias de avaliação e passado a valorizar o conhecimento teórico-prático do professor, dando-lhe maior autonomia para administrar os conteúdos programáticos. Parte dos pesquisados aponta também o crescimento da Escola em relação à organização administrativa, percebido na definição de metas claras e comuns para todos, refletindo-se na qualidade dos serviços oferecidos (comprometimento, pontualidade e responsabilidade), na melhoria do ambiente físico/humano da Escola e na recuperação da sua credibilidade junto à comunidade.

Mas há aqueles poucos (7,14%) que indicam que as mudanças na Escola foram negativas, motivadas por alunos sem comprometimento nos estudos

e com grandes defasagens de conhecimento (Anexo 1). Esse dado, no entanto, contradiz os índices crescentes e positivos de aprovação dos alunos e a conseqüente diminuição da repetência e da evasão, que a Instituição vem experienciando, seqüencialmente, nos últimos tempos, como nos referimos antes. Serve-nos, portanto, para nos aguçar o pensamento de que unanimidade de sentido não há que se esperar de qualquer grupo, particularmente, em assunto dessa natureza. Ajuda-nos, isto sim, se tomarmos as discordâncias, para refletir, confirmar ou rever nossas posições. Neste caso, sobre de que estudo e comprometimento dos alunos falam esses professores?

TABELA 17: Síntese dos aspectos referentes às principais mudanças ocorridas na escola, segundo os professores (N = 42)

ASPECTOS	ENTRADA/IP	
Democratização da Escola/participação	27	64,28
Preocupação com a qualidade do ensino	17	40,47
Organização administrativa	14	33,33
Conscientização/comprometimento de alunos, pais, professores e funcionários	9	21,43
Relações	9	21,43
Aspecto Físico da Escola	5	11,90
Avaliação	5	11,90
Disciplina	5	11,90
Mudanças negativas	3	7,14

N = diz respeito ao número de professores envolvidos, indicando, portanto, o número máximo de entradas possíveis dos temas.

IP = índice de preponderância correspondente ao número de entrada de cada tema.

A par das mudanças percebidas, 45,24% dos docentes apontaram que a prática pedagógica não avançou significativamente nos princípios almejados pela PPP, entre os quais a construção do conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade (Anexo 9). Pesam mais para a conservação do ensino tradicional, segundo eles, o fraco comprometimento, o trabalho individualizado (não interdisciplinar) e a falta de aperfeiçoamento/estudo dos profissionais da educação.

Relacionada diretamente ao ensino aparece a avaliação, vindo reforçar a atenção do grupo para os aspectos que caracterizam a inovação na prática. A contradizer os colegas (apenas, 11,90%), que afirmaram a avaliação como um dos aspectos responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino, há os que se posicionaram (38,09%), ser este um dos campos controvertidos na Escola, que acaba dificultando o trabalho com o aluno. A avaliação continua sendo uma atividade que gera no aluno muito desgaste e pouco aproveitamento. Ademais não tem servido como referência para oferecer um ensino diferenciado aos discentes com dificuldades, visando garantir a sua permanência no IEEMD, pela via do sucesso na aprendizagem (Anexo 1).

As relações (30,95%) e, a elas vinculadas, as normas de convivência (19,04%), também ficaram na mira dos pesquisados, talvez como forma de chamar a atenção para resguardar a democracia reconquistada e/ou controlar os seus excessos, primordialmente, em relação aos alunos. Embora a escola entendesse que as normas deveriam valer para todos, observamos, pelo conteúdo das mesmas, que a maior carga delas pesava sobre os alunos (Anexo 1). Pudemos depreender dos registros relativos à construção e avaliação dessas normas, que, em ambos os processos, o embate liberdade-controle estabeleceu o rumo das discussões e decisões, tendo em vista a diversidade das expectativas e significados que paira sobre este binômio contraditório.

O comprometimento dos principais implicados na inovação não se constitui, na ótica dos professores, um componente forte no processo de mudança da Instituição, seja porque ele fora acentuado timidamente, quer como fator positivo, ou negativo (21,43% e 14,29%).

TABELA 18: Síntese das áreas/aspectos em que a Escola não avançou, conforme os professores (N = 42)

ASPECTOS	ENTRADA/IP	
Prática pedagógica (ensino)	19	45,23
Avaliação	16	38,09
Relações	13	30,95
Normas de convivência	8	19,04
Comprometimento	6	14,29
Abordagem da Proposta Político-pedagógica (conteúdo)	4	9,52

Por último, nos aprez avultar que apenas 9,52% indicaram restrições quanto à abordagem dos conteúdos da PPP, alegando que a proposta circula por aspectos muito amplos da educação, subestimando a especificidade do cotidiano da Escola e da sala de aula. Um dos professores destacou que os temas das jornadas pedagógicas (formação continuada) até são escolhidos pela maioria do grupo, mas nem sempre têm aplicação prática no cotidiano da sala de aula e da Escola.

Por hora, nos contentemos em presumir: o professor atribui a generalidade denunciada ao sentimento de desconsideração do seu saber e das necessidades cotidianas, que lhe imprimem os conteúdos abordados, uma vez que as reuniões não contemplam o estudo e o planejamento do ensino, conforme identificamos nas atas? Ou se deve à razão de que ele espera desses conteúdos, fórmulas mágicas para livrá-lo dos embaraços e conflitos da prática? Retomaremos estas questões mais adiante. A despeito da inexpressividade numérica dessas indicações, elas exprimem valioso conteúdo para se repensar a inovação, buscando reforçá-la como espaço de formação e aprendizagem, no sentido que vimos repisando neste trabalho.

Em relação ao encaminhamento da PPP, 88,06% dos investigados (Tabela 19) consideram que a forma de fazê-lo é pertinente ao que se propõe: ser uma inovação construída coletivamente. Evidentemente este número é motivado pela performance democrática da inovação, que responde pela principal mudança na Escola, como destacamos acima. Dos quatro professores (9,53%), que

discordam parcialmente da metodologia de encaminhamento deste projeto, dois ratificam a posição da maioria, defendendo uma democracia participativa (direta), mais próxima e mais aberta nas relações entre as pessoas. Os outros dois, no entanto, sugerem a estratégia da democracia representativa (indireta), delegando as decisões a representantes dos principais segmentos a quem cabem levar ao grupo maior as propostas pré-concebidas. Tal posição decorre da vivência política, que nos tem levado a abdicar do direito de participar. Assim, temos ficado à mercê dos interesses e manipulações particulares dos nossos representantes, ao mesmo tempo em que aceitamos carregar o estigma de descomprometidos com as causas sociais e educacionais (Anexo 1).

TABELA 19: Frequência dos professores em relação à concordância da forma de encaminhamento da PPP (N = 42)

CONCORDÂNCIA	F	%
Sim	37	88,06%
Em parte	4	9,53%
Não respondeu	1	2,38%
TOTAL	42	100,00%

Sobre as prioridades que o IEEMD deve atacar para continuar mudando os números do rendimento escolar dos alunos, não nos surpreende que a formação continuada dos professores (45,23%); a prática pedagógica (28,57%); a conduta dos alunos (28,57%) e a avaliação da aprendizagem (26,19%) tenham recebido dos pesquisados os maiores índices freqüenciais (Tabela 18). Estes indicadores estão articulados diretamente aos aspectos, que parte do grupo considerou como avanços não efetivados pela Escola, justificando suas primazias.

A formação profissional, a que se referem os professores, diz respeito àquela que visa oportunizar espaços variados para discussão, reflexão e revisão da prática. Sugerem, para tanto, desde a estratégia mais específica, como, “sentar, debater e modificar o jeito de dar as aulas, especialmente, das disciplinas que tanto reprovam ou fazem os alunos abandonar a Escola”, a metodologias mais formais e convencionais como: encontros, palestras, seminários para estudo e aperfeiçoamento do fazer pedagógico. A ênfase, num espaço coletivo de formação para um fazer também cooperativo (todos juntos), transluz no conteúdo dos textos

condizentes a este tema, contidos nos questionários (Anexo 1). Os espaços de formação que a Escola possui necessitam ser implementados de forma mais sistemática, intensa e específica.

A prioridade na formação continuada liga-se à necessidade, também prioritária, de rever a prática pedagógica que o conhecer-se e o refletir na ação (Schön, 2000) sinalizou, de que é preciso buscar as competências profissionais teóricas e práticas para oportunizar aos alunos um ensino contextualizado, interdisciplinar, prazeroso e significativo. Não se descuidando de priorizar, nessa discussão, questões concernentes ao processo avaliativo dos alunos: como vem se efetivando e em que pontos necessita ser revisto. Uma formação que agregue aos aspectos mencionados, o compromisso profissional do professor e a valorização do seu trabalho para uma ação participativa e integrada dos seus agentes, contribuirá, na visão dos pesquisados, para qualificar o ensino da Instituição como uma prática cidadã.

Do mesmo modo, pôde-se inferir que a prioridade para a Escola se ater no acompanhamento e controle do aluno está relacionada ao que muitos professores consideram valores e comportamentos desejáveis para os alunos (disciplina): aqueles que não provoquem desequilíbrios na rotina escolar, seja nas relações ou estudo. Percebe-se que a par da democratização em progressivo desenvolvimento, na cultura escolar, ainda prevalece a idéia de que ao aluno cabe um poder menor. O maior permanece com os docentes e seus hierárquicos superiores.

A lembrança por três professores da formação profissional do aluno como prioridade dimana do fato de que a Instituição, ao oferecer cursos profissionalizantes de nível médio (técnico)., não pode perder de vista uma formação capaz de responder às necessidades técnicas de trabalho e do mercado.

O diminuto índice sobre o ambiente da Escola significa que este não se compunha mais como prioridade, visto que a reorganização do espaço escolar vinha apresentando avanços, expressos na Tabela 20, nas falas informais dos

docentes, alunos e pais, incluindo nossas observações. À época da aplicação do presente questionário, o problema de superlotação do IEEMD, crucial em 1995, havia sido amenizado.

A mobilização da sociedade civil, das autoridades locais e dos municípios próximos, liderada pela direção, em torno da incapacidade da Escola de suportar sozinha a demanda de vagas para o Ensino Médio, resultou na ampliação da oferta de vagas para esta modalidade em duas das mais antigas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da cidade (Escola Estadual de Educação Básica Jorge Lacerda e Marechal Deodoro) e nas existentes na sede de três municípios filiados de Torres (Três Cachoeiras, Morrinhos do Sul e Dom Pedro de Alcântara). Foi possível, com esta iniciativa, resgatar, gradativamente, as salas-ambiente e os laboratórios de Química, Física e Biologia, antes descaracterizados, em suas funções e objetivos específicos. Conseguiu-se, também, reduzir o número de alunos em sala de aula, melhorando o atendimento pelo professor. Isso demonstra que a Escola, em alguns aspectos, conseguiu captar que a efetividade da inovação e da mudança resulta de ações pedagógicas e políticas conjugadas.

TABELA 20: Síntese dos aspectos prioritários que o IEEMD deve atacar para modificar os números do rendimento escolar dos alunos em todos os níveis, na opinião dos professores (N=42)

ASPECTOS	F	%
Formação continuada dos professores.	19	45,23
Prática pedagógica: ensino e conhecimento.	12	28,57
Conduta dos alunos (disciplina/valores).	12	28,57
Avaliação da aprendizagem.	11	26,19
Compromisso pessoal/profissional dos professores.	9	21,43
Participação dos pais, alunos e professores.	7	16,66
Valorização do professor/funcionário.	5	11,90
Integração professores, direção e funcionários.	4	9,52
Preocupação com a formação profissional do aluno.	3	7,14
Ambiente da Escola.	2	4,76

Em epítome, o grande avanço registrado no IEEMD, segundo os professores, tem sido a democratização, concretizada pela participação das pessoas nas decisões concernentes aos diversos aspectos da sua organização. Por outro lado, a área em que a mudança menos vem acontecendo é no ensino, tendo em vista a manutenção de uma prática conservadora, teórica, descontextualizada e disciplinar. Acreditamos que este seja o fator primordial a justificar a formação continuada dos professores, como principal prioridade eleita pelos pesquisados, a ser enfrentada pela Instituição (Quadro 15).

QUADRO 15: Síntese dos aspectos mais indicados pelos professores pertinentes ao avanço, não avanço e prioridade em relação à PPP

AVANÇO	NÃO-AVANÇO	PRIORIDADE
Democratização	Prática de ensino	Formação continuada

Enfim, os documentos apontam um embate entre as forças autoritárias e as forças democráticas, que criam um campo de possibilidades favoráveis à inovação (motivo), que de consequência passa a ser instrumento da gestão democrática, reconhecido pelos professores, quando ao expressaram nos questionários suas posições acerca dos avanços, não-avanços e prioridades da PPP.

4.1.1.5. A inovação gerando conhecimento

O movimento inovador e de mudança do IEEMD surge da necessidade das pessoas re-situarem seus saberes e suas práticas, no intuito de se fortalecerem no enfrentamento dos hábitos e pautas culturais que, reconhecidamente, vinham impedindo que a Instituição identificasse o seu potencial e atingisse, de forma mais real e positiva, os problemas originários da sua complexidade cotidiana.

Naquele momento, as pessoas não tinham feito opção explícita e definida por qualquer teoria de inovação e mudança, nem mesmo tinham consciência de estar se valendo de uma, específica para tal. Estavam

interessados no processo de mudança, em construí-lo coletivamente a partir da crítica da “escola real” e a proposição da “escola ideal”. Embora sem muita clareza acerca das implicações que essa iniciativa pudesse acarretar para si e às pessoas a ela vinculadas, a Escola tinha uma certeza: queria a mudança e sabia, por sua experiência histórica com as inovações outorgadas, que a possibilidade dela efetivar-se estava na proporção direta do seu envolvimento no processo. O pressuposto básico não era, pois, ignorar o prescrito, mas conhecê-lo para questionar e propor. Nem tampouco, assumir e dispensar o Estado das suas responsabilidades, mas assumir atitude fiscalizadora e reivindicatória em relação a ele, para garantir o direito constitucional à educação pública e de qualidade aos seus quase 1400 alunos (baseado no ano de 1999).

A inovação não surge de um movimento teórico dissociado da prática da Escola, como explicitamos anteriormente. Isto é, não se constitui um corpo de proposições decretadas que ordenam e comandam de fora a prática das pessoas, mas um conhecimento nascido da prática social das mesmas, extensão dos seus corpos e dos seus tempos, capaz de aperfeiçoar esta mesma prática num processo dialético de construção e reconstrução teoria-prática (Mandel, 1976; Alves, 1986). Não se trata, por conseguinte, de uma teoria de inovação comandando a prática, reduzindo-a à mera aplicação da teoria como a uma atividade reiterativa, não criadora. Refere-se a um processo que se esforça para pôr a descoberto o modo pelo qual as pessoas engendram suas condições de trabalho e são por elas influenciadas, de modo que se sintam impelidas a se apropriarem de um conhecimento contestador e orientador de ações, que lhes permitam transformar o existente (Saviani, 1986).

A dinâmica da inovação, pelas suas próprias características, desde seu embrião, tenta romper com a visão dissociativa e associativa entre teoria e prática (Fávero, 1987). Ambas se apóiam nos princípios formais do pensamento que, alheios ao contexto histórico e seus condicionantes, tenta discipliná-los à sua forma. Na primeira, teoria e prática têm sua própria lógica; se opõem. Cabe aos especialistas pensar e planejar a mudança; aos práticos a responsabilidade de executá-la. Por sua vez, na visão associativa reconhece-se certa dependência entre teoria e prática, mas esta deve ser mera aplicação daquela e será tão mais

efetiva quanto mais ajustada ao modelo teórico da inovação. O enfoque técnico-prescritivo é o representante por excelência da visão associativa, posto que, tendo a tecnologia como mediadora na passagem da teoria à prática (ciência à ação), enfatiza o planejamento, a racionalidade, a eficiência e a neutralidade científica.

Pelas evidências, pode se afirmar que a PPP do IEEMD, resulta de um movimento de resistência interno, que busca romper com a gestão e o ensino atados às normatizações oficiais da época. Representa a luta por uma escola como espaço democrático de discussão, reflexão e reconstrução. Uma opção por exercitar uma administração compartilhada/colegiada e um ensino construtivo, crítico, contextualizado e interdisciplinar.

A inovação demandada no interior do próprio IEEMD situa-se entre aquelas que se caracterizam como um processo coletivo de auto-desenvolvimento, impulsionado pela emergência das contradições e antagonismos internos e/ou externos, em que as pessoas envolvidas buscam definir e alcançar os seus objetivos de mudança. É a própria Escola assumindo o papel de protagonista na mudança cultural, por meio da aprendizagem coletiva das pessoas no seu interior, como sugere Bolívar (2000).

Contudo, a par dessa aproximação, pode se perceber ainda que o processo inovador tem se concentrado mais nas suas estratégias e na motivação das pessoas implicadas, descuidando-se um pouco de:

- a) conjugar os elementos culturais, humanos e organizativos aos aspectos estruturais e motivacionais;
- b) explicitar as possibilidades e dificuldades, sejam elas, técnicas, políticas e culturais, para uma efetiva implementação e re-encaminhamento da proposta de mudança;
- c) fortalecer a relação cooperativa entre todos os setores da Escola e seus profissionais, incluindo os especialistas externos, para que, pelo diálogo, possam re-significar suas

compreensões sobre a inovação, tornando-a mais próxima do real.

Nota-se que as ações, visando superar a colaboração superficial e a baixa interdependência dos professores; a debilidade compreensiva dos princípios norteadores da Proposta Político-pedagógica; as rotinas convencionais presentes na cultura da Escola necessitam ainda de decisões afirmativas e sistemáticas, a fim de que se crie um ambiente propício e fecundo à mudança, que se pretende efetivar. Para Bolívar (2000), uma “(re)conversão da organização”. Alguns fatos, indícios e evidências que escaparam nos diálogos e experiências, pelas nossas observações, nos sugerem pensar que algumas pessoas envolvidas no processo de mudança, desenvolvem o pensamento de romper com a prática habitual por adesão a “coisas novas”, sem refletir sobre as implicações e o efeito qualitativo que tal ruptura pode acarretar na oferta do ensino para a complexidade cidadã.

Parecia haver na Escola a crença de que a mudança dependia exclusivamente do consenso dos professores sobre os objetivos, estratégias e prioridades a serem trabalhados. Apostava-se na idéia de que tendo um projeto próprio e uma gestão participativa, estava garantida a autonomia da Escola na direção da mudança almejada. Desconsiderava-se, desta maneira, de que a ética do contexto pós-moderno em que vivemos (competição, política educativa, interesses econômicos, entre outros), torna discutível a idéia universal de que a autonomia se circunscreve à vontade dos sujeitos.

Há, na realidade, prescrições externas que atribuem autonomia às pessoas e às instituições com a intenção sutil e camuflada de continuar controlando-as sem que se percebam como tal. Assim, o que se supõe constituir autoria, passa a ser reprodução de novidades a serviço de interesses escusos do capital. O que se pensa ser uma atitude autônoma, constitui-se, desavisadamente, uma decisão heterônoma. As diferentes análises a este respeito têm demonstrado, que na mudança educativa não é suficiente: a vontade das pessoas em mudar, o clima favorável à implementação da mudança e saber como os seus atores a vem significando (Bolívar, 2000). Importa sim, promover a capacidade de aprendizagem pró-ativa dos próprios protagonistas e das escolas no processo de auto-

organização para a mudança, cujo contexto incerto e instável, comandado pelo mercado, não comporta a simplificação das ações técnicas.

Os dados de que dispomos nos sugerem apontar que a Escola como um todo devesse envidar esforços no sentido de: a) aprender a ler os projetos curriculares oficiais e editoriais com um olhar crítico e totalizador, para melhor captar neles sua ideologia e seus interesses; b) compreender que, muitas vezes, ao ser apresentado como resultado do consenso, o currículo oficial se dispõe a seus destinatários como um produto unívoco e consensual, como se fosse um projeto coletivo, que reúne perspectivas e propósitos sociais de conjunto (Suárez, 1995); c) refletir criticamente o que faz no sentido de construir alternativas políticas e pedagógicas, que a capacite a desafiar e transformar o oficial.

Não obstante, percebe-se entre os atores sociais do IEEMD, uma abertura na busca de compreensões mais claras acerca do sentido e da problemática da inovação, das dificuldades pessoais, profissionais, formativas e institucionais para concretizá-la. Um esforço aflitivo de muitos, procurando vencer a descrença na própria mudança, o desestímulo profissional e o estigma da pobreza da escola pública, que eles próprios ajudam a naturalizar, por força do assistencialismo descomprometido do sistema, que legitima a indigência e põe para longe a cidadania emancipatória de todos. O documento de 1999, apresentado e discutido com as candidatas à direção da Escola para a gestão 2000-2001, é um testemunho cabal disso.

4.1.1.6. Que interdisciplinaridade expressam registros e professores?

O termo interdisciplinaridade aparece citado desde os primeiros escritos sobre a PPP. Inicialmente, surge denunciando sua própria ausência na prática pedagógica da Escola, pela predominância de “conteúdos fragmentários e desarticulados”. Ganha, por isso, *status* de princípio da inovação, objetivando superar a dita fragmentação, sem, contudo, explicitá-la.

Da reunião dos professores de História, Língua Portuguesa e Literatura, descrita anteriormente, deduzimos que, na concepção destes docentes, a fragmentação dos conhecimentos disciplinares seria amenizada se a disciplina do grupo tida como subsidiária (para eles, a História), abordasse os conteúdos que se correlacionam com as demais, ou se as disciplinas “afins” se valessem do mesmo recurso para intercambiar seus conteúdos, por exemplo, um texto comum. Construtos pertinentes à interdisciplinaridade, desse modo, seriam a integração e a cooperação. Todavia, postos dessa maneira, podem cair numa integração superficial de informações entre diferentes disciplinas, sem que as pessoas envolvidas alcancem níveis mais complexos de conhecimento, caracterizando-se um somatório de matérias, interdisciplinaridade vazia ou uma pseudo-interdisciplinaridade (Hernández e Ventutura, 1998; Santomé, 1998; Lenoir e Larose, 1998).

Somente em 1998, a reunião do grupo de professores do Normal Médio (também restrito), que nos antecipamos em destacar, resgataria a relação interdisciplinaridade *versus* fragmentação, enfatizando que todo fato é resultado da relação entre muitos outros e conhecê-lo na sua totalidade implica conhecer a individualidade das partes que o compõe. Assim, se pode entender, dizia o texto tomado como subsídio, que nem toda a integração ou articulação de disciplinas assume enfoque interdisciplinar, isto é, resolve o problema da fragmentação. O contexto do conhecimento é que vai estabelecer a fragmentação existente e a integração necessária.

Em 2001, o IEEMD escreve seus princípios filosóficos onde consta: “a Escola... assume o compromisso com uma *educação cooperativa*, que *respeite as individualidades*, que desenvolva a *interdisciplinaridade*” (Anexo 9). Nesse mesmo ano, a iniciativa prática de planejamento de ensino cooperativo com a maioria dos professores, já indicada, tendo como uma das bases teóricas a idéia de que um dos fundamentos da interdisciplinaridade é a contextualização, isto é, situar a informação no seu contexto histórico e epistemológico, relacionando-a a outros saberes cotidianos e disciplinares (mobilização de saberes para a aprendizagem de situações complexas), retoma de uma só vez elementos fundamentais para a interdisciplinaridade, como a relação, a cooperação, a individualidade, o

conhecimento disciplinar, a contextualização e a complexidade. E não são fundamentais somente porque podem ser identificados. Sobretudo, porque nos põem a pensar que no sentido interdisciplinar a cooperação e a relação por vontade de ficar junto para tornar menos pesado o fardo da existência, não é suficiente. Valem, quando necessárias para ampliar a compreensão das coisas em suas nuances mais profundas que possa se atingir. Nessa perspectiva, a relação e a cooperação transitam entre a reciprocidade e a confrontação, entre a afirmação e a contraposição, que não toleram a simplificação; problematizam.

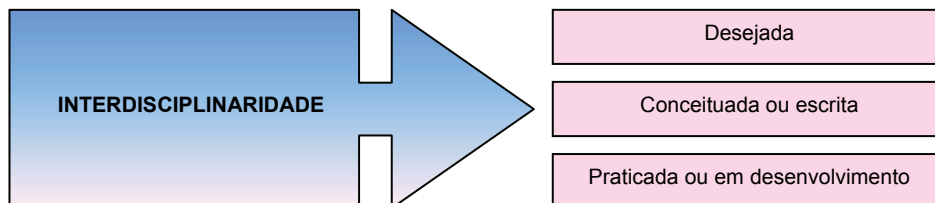
Transferidos do plano da mera intenção para o campo da reflexão prática, estes fundamentos poderão contribuir de forma significativa e realista na recomposição do ensino e na construção do conhecimento interdisciplinar, se experiências, como a mencionada, tiverem periodicidade na instituição escolar, o que não foi o caso do IEEMD. A eventualidade tem disso: cria a expectativa, entusiasma, mas perde força na descontinuidade da ação.

Pelos dados que nos dispuseram os registros institucionais, propomos as seguintes referências sobre a interdisciplinaridade, que a nosso ver servem para as primeiras caracterizações da interdisciplinaridade no processo de inovação no IEEMD:

- a) *interdisciplinaridade desejada*. Emerge, nominal e diretamente, dos registros vinculadas à PPP como um dos princípios do ensino. Pouco explícita, não obstante, aparece indicada como solução para a fragmentação, revelando o sentido de integração;
- b) *interdisciplinaridade conceituada ou escrita*. De registro tardio, agrega ao seu conceito, entre outros, a contextualização e a complexidade. Não há informações sobre práticas em que se perceba sua sistematização e desenvolvimento no contexto da Escola;
- c) *interdisciplinaridade praticada ou em desenvolvimento*. Inferida do conteúdo das ações democráticas ligadas à gestão escolar e da PPP narradas nos documentos. No entanto, tais ações emergem no meio de informações que revelam a conservação de práticas e saberes fragmentários e disciplinares, culturalizados na Instituição, como por exemplo, a dicotomia entre ensino e aprendizagem, entre

informação e conhecimento, entre aspecto administrativo e aspecto pedagógico. (Figura 9).

FIGURA 9: Caracterizações da interdisciplinaridade reveladas pelos documentos



Nas respostas dadas pelos professores nos questionários, a interdisciplinaridade está associada a trabalho cooperativo e complementar; a espaço comum, solidário e integrador para debate e modificação no jeito de dar aula. Quando dizem que a prática pedagógica não avançou, porque a interdisciplinaridade não está acontecendo, atribuem à predominância na Escola do trabalho individualizado entre os docentes. Donde se depreende que, para eles, enfrentar a interdisciplinaridade como prioridade, significa dar ênfase à integração entre os professores das diferentes disciplinas.

Se partirmos da referência de que “trabalho conjunto” aparece mais vinculado à mudança na maneira de dar a aula, podemos dizer que o aspecto interdisciplinar reivindicado, tem acepção marcadamente metodológica em prejuízo da epistemológica. Isto é, a interdisciplinaridade, para os professores que a citaram, pende mais à integração e à cooperação para melhor gestionar o conteúdo a ser transmitido (juntar para facilitar), do que para buscar formas de ensinar que mobilizem as estratégias cognitivas dos alunos para pensar o conhecimento na sua complexidade.

Podemos inferir, então, que se houvesse regularidade do estudo teórico atualizado e das discussões sobre a interdisciplinaridade na Escola, de modo ampliado, talvez esse quadro de compreensão tivesse se alterado. Como esta, por certo, não é uma concepção única e exclusiva, visto que no contexto escolar há diferentes compreensões em disputa, a regularidade do encontro dos

docentes para este fim, possibilitaria que as diferentes posições em confronto produzissem reflexões relevantes, permitindo às pessoas resituarem suas visões relativas ao conhecimento interdisciplinar.

Em que pesem os limites de concepção e os equívocos das compreensões sobre a interdisciplinaridade, é no interior da PPP que os seus principais agentes tem tido possibilidade de exercitá-la. O espaço da PPP reveste-se de importância para a interdisciplinaridade, primeiramente, pela metodologia utilizada, que contempla a partilha e a diversidade. Em segundo lugar, pela oportunidade que o diálogo e as discussões, desencadeadas no seu imo, dão às pessoas, que se movimentam neste espaço, de construírem aprendizagens e conhecimentos mais totais, mesmo que por hora o coletivo tenha se fixado, quase sempre no pensar o que fazer, do que refletir o próprio pensar e o próprio conhecimento.

Trata-se de uma interdisciplinaridade mais praticada do que falada (teorizada). Por isso, mais sujeita a ações e conhecimentos simplificadores, que podem não alcançar, as contingências e implicações epistemológicas, institucionais, metodológicas, culturais, políticas, materiais e humanas que rondam o objeto em estudo, produzindo sobre ele uma compreensão obtusa ou idealizada. Uma interdisciplinaridade que tem priorizado a gestão da Escola, questões gerais, como assinalam alguns professores, mas que pode, a partir delas, atingir àquelas mais específicas, que se trabalhadas institucionalmente, produzirão mudanças no ensino e na aprendizagem de alunos e professores. Refiro-me àquelas questões que visam ajudar o professor a pensar interdisciplinarmente e ajudá-lo a fazer o mesmo com seus alunos.

Os professores, como profissionais que encarnam o papel da inovação, protagonizam suas ações e promovem as mudanças pretendidas, o fazem com suas concepções, compreensões e práticas. Dos documentos, apreendemos a dimensão do seu protagonismo aberto pela inovação, considerando nosso limite no diálogo com os relatores dos textos (em muitos momentos, surpreendemo-nos aturdidos, pela diversidade deles e seus estilos), cuja natureza enumerativa, formalizada e estática subestimam, muitas vezes, descrições

importantes que poderiam nos auxiliar na contextualização das narrativas a que se referem. O rigor cometido na análise dos textos, com o auxílio da teoria, no entanto, favoreceu que nos apropriássemos de dados significativos da trajetória da inovação (do lugar do professor e dos demais agentes da comunidade escolar, como os alunos e pais), dos aspectos focalizados com maior ênfase e dos que poderiam passar despercebidos. Tendo recorrido ao professor, por meio dos questionários para tentar ampliar nossas primeiras compreensões, saímos, dessa decisão, cômicos de que tomamos o melhor caminho.

O conteúdo gerado por estes instrumentos nos tornou possível aprofundar os dados lidos e estudados nos registros memorialistas da Instituição. A utilização consecutiva desses dois instrumentos – documentos e questionários – assumiu acuidade ímpar na fase exploratória do trabalho, porque nos permitiu olhar mais longe e criticamente o processo inovador, oferecendo-nos a especificidade do estudo desta obra: a interdisciplinaridade na compreensão dos seus principais protagonistas – os professores. O diálogo delongado e próximo com estes atores, através da observação participante do cotidiano da sala de aula e da Escola, associada às entrevistas de aprofundamento e à participação no programa de formação foi, sem dúvida, o que permitiu achegarmo-nos dessas compreensões, cuja descrição e análise crítica será o foco do capítulo seguinte.

4.2. INTERDISCIPLINARIDADE: A COMPREENSÃO E A PRÁTICA

Nesta segunda parte, o foco é a prática da inovação na perspectiva do conhecimento interdisciplinar, descrita na visão de seus próprios protagonistas mesclada com a forma de ver e interpretar do investigador, na qualidade de observador participante.

O Programa de formação sugerido como necessidade pelos professores participantes é também narrado por seus envolvidos, com especial destaque às reflexões decorrentes da vivência deste processo específico e da pesquisa como um todo.

4.2.1. A SALA DE AULA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Acompanhamos o ensino de 22 dos professores participantes da pesquisa na fase preliminar, pelas razões elencadas, no capítulo “Da opção à trajetória metodológica do estudo”, assim distribuídos: 9 pela manhã, 7 à tarde e 6 à noite (Quadro 16). Nos turnos considerados, bem se vê, as observações ocorreram na Educação Infantil (1), no Ensino Fundamental (5) e no Ensino Médio (16), nas etapas/disciplinas dispostas no quadro 14³⁹.

QUADRO 16: Distribuição do número de professores observados, conforme turno e nível de ensino (N = 22)

NÍVEL DE ENSINO TURNO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	TOTAL
Manhã	-	1	8	9
Tarde	1	4	2	7
Noite	-	-	6	6
Total	1	5	16	22

³⁹ A maior incidência de observações no Ensino Médio resulta também do atendimento prioritário que o IEEMD concede a este nível de escolaridade com concentração de turmas na parte da manhã e noite. Esta mesma razão aplica-se à predominância de observações no Ensino Fundamental no turno da tarde.

QUADRO 17: Distribuição das etapas/disciplinas segundo nível de ensino e número de professores acompanhados (N = 22)

NÍVEL DE ENSINO	ETAPA/DISCIPLINA	NÚMERO DE PROFESSORES
Educação Infantil	Pré-escolar	1
	Sub-total	1
Ensino Fundamental	1ª série	1
	2ª série	1
	Língua Portuguesa	1
	Matemática	1
	Geografia	1
	Sub-total	5
Ensino Médio	Língua Portuguesa	4
	Língua Inglesa	1
	Redação e Expressão	1
	Educação Física	1
	Matemática	1
	Biologia	2
	Química	1
	Geografia	1
	História	1
	Filosofia	1
	Museologia	1
	Construção	1
	Sub-total	16
Total		22

Observações: 1. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor não trabalha com horário pré-fixado por disciplinas. 2. No Ensino Médio, a disposição das disciplinas segue o critério de áreas do conhecimento proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Ciências da Natureza/Matemática e Ciências Humanas. 3. Museologia e Construção integram o currículo dos cursos técnicos de Turismo e Edificações, respectivamente.

A observação das aulas atendeu ao critério da sucessão, sem intervalo, nem preferência de atividade desenvolvida pelo professor, visando aproximarmo-nos, ao máximo, da sua prática em situação real, consciente, é claro, de que essa poderia ser alterada em face de nossa presença em aula. Buscamos com isso, também, garantir melhor apreender do processo de socialização e apropriação do conhecimento veiculado num contexto de sentido mais global, no que concerne a seu propósito e desenvolvimento, que nos permitisse fazer as associações e compreensões necessárias, relativamente, ao que nos interessava naquele momento: o ensino do professor no enfoque interdisciplinar como o defendemos, sem, no entanto, deixar de acolher o conjunto da circunstancialidade e da diversidade presentes nas relações do espaço da sala de aula.

O currículo escolar do IEEMD está organizado por disciplinas, como mencionamos anteriormente. Não observamos, no tempo em que estivemos em aula, nenhuma iniciativa prática de disciplina cooperada (professores atuando em conjunto), no planejamento e execução do ensino, que transgredisse a tal organização. Apenas, nos chamados “projetos” e trabalhos da Mostra de Ciências e Artes desenvolvidos no Instituto, notou-se iniciativas de parceria interdisciplinares, que detalharemos mais adiante. Contudo, um número significativo de professores, no âmbito e limite das suas disciplinas, faz a interdisciplinaridade, buscando, a sua maneira e compreensão, intencional ou não, superar a fragmentação do conhecimento. Em nenhum momento, de forma explícita e intencional citam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais (Ensino Fundamental) ou áreas de conhecimento (Ensino Médio), talvez pela pouca ênfase dada a estes documentos no interior da Escola. Nas atas de reuniões, após terem sido publicados e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura, eles chegaram a ser ponto de pauta apenas duas vezes. O que nos leva a crer que a ausência de menção, positiva ou negativa deles, por parte dos docentes, se justifique pelo desconhecimento do seu conteúdo ou pela pouca importância atribuída a estas diretrizes.

Da releitura e análise dos dados constantes das notas de campo, acrescidas daqueles transcritos das fitas gravadas, conseguimos formular as seguintes compreensões sobre o conhecimento e a metodologia interdisciplinares que permeiam a sala de aula dos professores que aceitaram trilhar o caminho desta pesquisa. Nesta operação, percebemos o quão foram fundamentais os recursos de registros utilizados. Por simples exercício de memória, certamente, não teríamos resgatado ações, linguagens e significados essenciais para compor as compreensões que passamos a comentar.

Em relação ao conhecimento, a prática se manifesta ora multidisciplinar, interdisciplinar propriamente dita e ora disciplinar. Importa dizer, que estas orientações, vezes aparecem únicas, vezes aparecem híbridas, na mesma aula. Significa, portanto, que o conhecimento em foco pode oscilar, nos diversos momentos da aula, pelos enfoques evidenciados, embora o disciplinar e a multidisciplinaridade sejam os mais enfáticos.

A multidisciplinaridade, na nossa ótica, se constitui na tentativa de integrar o conhecimento de duas ou mais disciplinas, procurando levar os alunos a ampliarem ou avolumarem o seu cabedal de conhecimento com proeminência na informação. Identificamo-la no trabalho das Professoras MA e VA⁴⁰, que descreveremos a seguir.

A Professora MA, da 1ª série do Ensino Fundamental, ao trabalhar com os alunos o tema *A Baleia*, parte de um texto inicial, questiona os alunos sobre o lugar onde deve ficar a baleia; leva-os a “inventar um nome” para ela; a desenhar “outros animais que vivem no mar” e a escrever frases com a palavra “baleia”. Explora com as crianças o que a baleia come e formula daí dois problemas matemáticos para serem resolvidos: 1) “A baleia viu 8 peixinhos. Comeu destes peixinhos 5. Quantos conseguiram escapar?”; 2) “A baleia não conseguiu matar sua fome e foi atrás de outro cardume que tinha 10 peixinhos. Abriu a boca e 9 peixinhos foram para a boca da baleia. Quantos foram espertos?”.

Na seqüência, fechando a atividade, MA apresenta, em folha mimeografada, operações simples de adição e subtração, contidas no contorno representativo de uma baleia para os alunos, calcularem (favorece o uso de palitos). Embora o tema esteja relacionado ao contexto da cidade de Torres; a professora tenha conduzido os alunos a relacionarem a baleia a outros animais e ao ser humano em termos de habitat, alimentação e reprodução, nota-se um conhecimento delineado a partir de uma integração superficial de conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Ciências, Artes e Matemática, a saber: escrita de frases e nomes próprios, seres vivos marítimos, problemas e operações de adição e subtração, respectivamente.

Numa das aulas de Literatura da Professora VA (Língua Portuguesa), na 2ª série do Ensino Médio, um grupo de alunos apresentou o resultado da leitura do romance *Tarde para saber*⁴¹, do escritor gaúcho (do Rio Grande do Sul) Josué

⁴⁰ Opção que fizemos para resguardar a privacidade/identidade dos professores em suas narrativas.

⁴¹ Publicada em 1977 pela L&PM (Porto Alegre), a obra toma como referência a situação inquietante e conflituosa da realidade brasileira no fim dos anos de 1970, quando jovens idealistas brasileiros se irrompem contra a ditadura militar num flagrante enfrentamento com a repressão policial, que censurava a manifestação política, torturava os “subversivos”, fazendo-os, por vezes, desaparecerem inexplicavelmente.

Guimarães, cujo enredo se passa em Copacabana no Rio de Janeiro, na época da ditadura militar. O grupo situou o cenário da obra, utilizando-se do mapa do Rio de Janeiro e de maquetes do bairro carioca de Copacabana, contendo as ruas por onde passam os personagens da obra. Localizou o contexto histórico em que se desenrolou a experiência dos personagens principais, indicando os acontecimentos determinantes do regime de exceção, que perdurou no Brasil até 1984, apesar do seu gradativo enfraquecimento a partir do final dos anos de 1970. A professora, no entanto, após a apresentação do grupo, enfatizou para os alunos o gênero literário do autor, as características psicológicas e sociais dos personagens, deixando a contextualização feita pelo grupo, como “pano de fundo”, como conhecimento a mais “fora do livro”. Na avaliação positiva que fez ao grupo pela apresentação, a professora referiu-se, desta maneira, a seus componentes: “viu, foi bom eu ter orientado vocês para fazer a pesquisa sobre os aspectos geográficos e históricos mencionados na obra, porque assim relacionamos literatura, geografia e história”. Fica, então, evidente o conhecimento conduzido na esteira do enfoque multidisciplinar.

A interdisciplinaridade centra-se na preocupação em favorecer ao aluno, a partir das problematizações formuladas por ele e/ou professor, construir um conhecimento mais complexo e global pertinente ao objeto de estudo considerado.

Essa preocupação percebeu-se na Professora NA, de Redação e Expressão, da 3ª série do Normal Médio, ao trabalhar com os alunos textos técnicos necessários às suas vidas, inclusive à profissão. Partindo do questionamento que propôs à turma, *quais os documentos técnicos importantes à nossa vida e suas finalidades?*, a professora orienta-os a pesquisarem sobre tais documentos, identificando seus princípios técnicos e éticos.

No dia em que estivemos em aula, deu prioridade ao requerimento, ao ofício e à procuração. Enquanto aprofundava com os alunos as características, finalidades e diferenças entre os textos, acolhia suas interrogações que versaram sobre: uso desses documentos pelas pessoas, valor do conhecimento sobre os documentos mencionados, perigos da procuração, relação entre procuração e inventário, além de outros. Deste modo, foi possível aos alunos transcenderem ao

mero conhecimento da estrutura técnica dos textos (formatação e linguagem específica), visto que o estudo permitiu a eles e à professora refletirem sobre os documentos pessoais necessários à elaboração dos textos em apreço; de que inventário não se refere a apenas levantamento de bens após a morte de alguém para atribuir a posse a quem de direito. Concerne a qualquer arrolamento, que se diferencia pela sua natureza e finalidade. Para esse entendimento foi importante o caso relatado por uma aluna de que seu pai teria dado, sob arrendamento, parte de sua terra para um senhor produzir. Como o contrato fora feito sem tempo determinado, o arrendatário estava exigindo a posse de parte da terra arrendada. O pai, sentindo-se prejudicado, contratara um advogado para que este, inventariando seus bens e a produção do seu agregado, constituísse sua defesa.

O estudo possibilitou ainda que os alunos percebessem que a declaração de bens que cada cidadão brasileiro cadastra na Receita Federal é também uma espécie de inventário, suscitando-lhes a necessidade de discutir a respeito de Receita Federal, CIC (Cartão de Identificação do Contribuinte do Imposto de Renda no Cadastro de Pessoas Físicas da Receita Federal) e imposto de renda – deveres e problemas dele decorrentes. O interesse dos alunos sugeriu à professora propor-lhes: “quem sabe, levantamos todas as dúvidas sobre estes documentos e convidamos um advogado que possa discutir e esclarecer nossas questões?”

A síntese que os alunos elaboraram ao retornar à problemática inicial, como se pôde perceber, não se reduziu a indicações do formato textual e da linguagem particular de cada documento analisado. Continha, sobretudo, permeando estes aspectos objetivos, a importância e a problemática social, política, econômica e ética que estes documentos trazem à vida das pessoas, às quais cabe compreendê-los, criticamente, para proteger-se a si e, por extensão, aos outros na conquista da sua cidadania.

A Professora CI, de Língua Portuguesa da 8ª série do Ensino Fundamental, inicialmente explorou com os alunos o texto *Afinal, quem somos nós?* de Clodoaldo Cardoso, que discute basicamente a natureza humana e sua capacidade para produzir e transformar, mas também destruir.

As questões, por ela propostas, nortearam o debate com e entre os alunos, conduzindo-os à interpretação textual e intertextual. Inspirados pelo texto, os alunos, sob a mediação da professora, analisaram o impacto do progresso científico e tecnológico sobre o ambiente e a humanidade. Entre os pontos discutidos, destacaram-se: a clonagem de animais e os alimentos transgênicos. A professora manifestou sua idéia aos alunos de convidar um colega da área de Biologia para vir à sala de aula compor com ela a tarefa de aprofundar junto a eles as questões levantadas, por considerar-se pouco competente, teoricamente, para abordar sozinha tais assuntos. Desta experiência, a classe dividida em dois grupos, recebeu a incumbência de proceder a um levantamento “dos aspectos positivos e negativos das grandes conquistas tecnológicas do homem”. O resultado da pesquisa trouxe para a discussão as vantagens e desvantagens da Internet, computador, televisão, camisinha, cirurgia *a laser*, inseminação artificial, alimentos geneticamente modificados, etc.

Finalmente, os alunos discutem “como o homem deve agir para continuar progredindo sem se destruir” e a professora lhes propõe que reflitam criticamente sobre como pretendem, pessoalmente, enfrentar o progresso. Os textos produzidos foram lidos, apreciados e discutidos na turma, possibilitando ao grupo construir um saber interdisciplinar que inter-relacionou meio ambiente, tecnologia, economia, política, valores, ética, linguagens, comunicação, publicidade, consumismo, qualidade de vida, genética, leitura, interpretação e escrita, entre outros.

O conhecimento disciplinar, por sua própria condição, restringe-se ao ditado pelas disciplinas em particular, objetivando conduzir o aluno à apropriação e domínio dos seus conceitos específicos e essenciais já estabelecidos.

Sobre esta particularidade, destacamos, inicialmente, a experiência da Professora ME na 1ª série do Ensino Médio – disciplina de História. Numa de suas aulas, os alunos em grupos deveriam adaptar uma história em quadrinhos que tivessem trazido de casa para a História dos Povos Bárbaros (características), conforme o texto contido no livro da turma. Um dos grupos, utilizando-se de seu conhecimento e inventividade, conduziu a adaptação associando criticamente os

Povos Bárbaros à presença de colonizadores estrangeiros no Brasil (colonização X invasão), ao que a professora contrariou abertamente: “não quero relação com o Brasil; os Povos Bárbaros se referem à Europa”.

A evidência do conhecimento disciplinar se sobressai e se consome no texto *Cisma entre a Igreja Católica do Ocidente e do Oriente*, apresentado na seqüência aos alunos, no final do qual vinha inscrito: “O que é o cisma?” e “Cite resumidamente as causas pelas quais ocorreu o cisma”, que eles deveriam responder por escrito e entregar para avaliação. A composição sintética do texto, com expressão direta da definição e das causas do cisma indicado e a concepção de conhecimento histórico da professora revelado nos diferentes momentos das aulas não desafiavam, dessa maneira, os alunos a pensarem para além do que lhes era disponibilizado.

Serve também como indicação de disciplinaridade o tratamento dado ao conhecimento matemático pela Professora RE, acompanhada na 3ª série do Ensino Médio. Na oportunidade em que estivemos em aula, vinha trabalhando “Números complexos na forma algébrica: diferença entre número complexo, imaginário puro e real”. O material escrito apresentado aos alunos e a exposição para encaminhá-los à resolução dos exercícios de fixação propostos dão ênfase à aplicação de fórmulas. A uma aluna que a questiona se “número imaginário e imaginário puro é a mesma coisa”, responde: “não, $Z = a + bi$ é imaginário e $Z = bi$ é imaginário puro. Todo número imaginário é complexo, mas imaginário puro é igual a bi ”. Do mesmo modo, ao explicar aos alunos a respeito de unidade imaginária diz que ela é “originária da equação $x^2 + 1 = 0$, cujo resultado é $x^2 = -1$, que corresponde a $x = \sqrt{-1}$. Eliminando o expoente 2 e a raiz, posso representar o -1 simplesmente por “i” e assim temos a unidade imaginária, que vale somente para os números complexos”. Os alunos, apreensivos por saber a origem e o desenvolvimento do processo, interrogam-na: “por que fica aquele -1 dentro da raiz?” “Por que desaparece depois e vira i?”. Ao que ela retorna: “sabemos por teoria”.

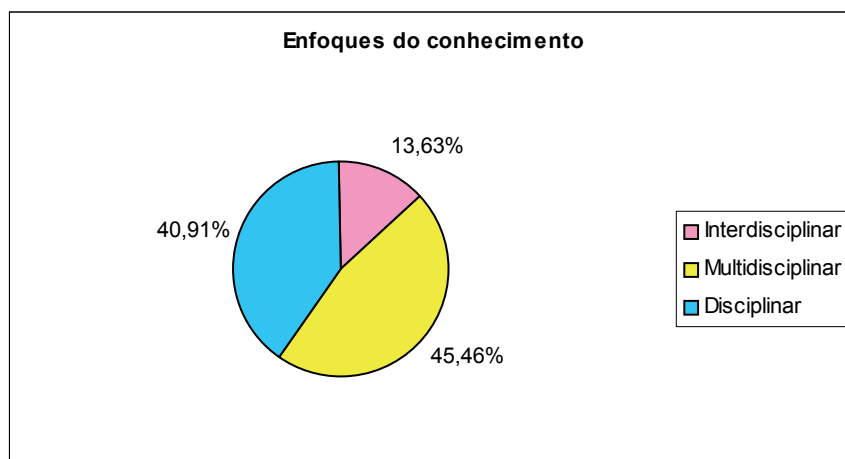
É, porém, na “representação gráfica do número complexo na fórmula $Z = a + bi$ ” em que os alunos precisaram, utilizar a tabela de seno (sen) e co-seno

(cos), que a visão disciplinar e clássica da professora se desnuda consideravelmente. Ao ser interrogada, em tom de brincadeira/ironia, por um aluno: “professora, mas não é a tabela *aqueeeela*, né?” (referindo-se ao controle natural de filhos), devolve-lhe, dizendo simplesmente: “esta tabela não funciona muito bem”. Perdia, dessa maneira, a oportunidade de diálogo que o aluno lhe ofertara, de juntos construírem significados mais contextualizados e mais complexos sobre os conhecimentos matemáticos que estava a ensinar.

A preocupação técnica da Professora AM de Língua Portuguesa, numa das 1^{as} séries do Ensino Médio, em levar os alunos a exercitarem os itens relativos à fonética (letra, fonema, consoante, vogal, encontros vocálicos, grafia das palavras), incluindo a delimitação precisa das partes de uma narrativa (apresentação, complicação, clímax e solução) e seu reconhecimento num pequeno fragmento da obra *O Tempo e o Vento*⁴², de Érico Veríssimo, também denota sua devoção ao conteúdo disciplinar específico da sua disciplina. As palavras dispostas aos alunos tiveram análise fonética descontextualizada e fragmentária do conteúdo ao qual se vinculavam e o enfoque histórico da importante obra de Veríssimo – reconhecido autor gaúcho e brasileiro – passou batido sem nenhuma menção. O texto aqui serviu apenas de pretexto para que os alunos se apropriassem da estrutura de uma produção textual de caráter narrativo.

Essas experiências, as escolhemos por compreendermos que elas servem para expressar e representar boa parte das intenções, relações e conhecimentos socializados no interior das salas de aula do IEEMD, nas categorias de conhecimento em discussão. Apesar de em apenas 13,63% (3 professores) das práticas observadas o conhecimento interdisciplinar apresentar-se forte; a multidisciplinaridade caracterizar 45,46% (10 professores) delas e 40,91% (9 professores) se fixar no conhecimento disciplinar, tal quadro indica boas perspectivas no enfraquecimento da hegemonia da disciplinaridade, pela presença/reforço de práticas interdisciplinares, ainda que muitas destas estejam se desenvolvendo, no momento, mais próximas da multidisciplinaridade (Figura 10).

⁴² Romance de cunho regionalista, amparado na descrição denunciante e na interação entre ficção e história, narra de forma singular a saga do povo rio-grandense na construção de sua história: seus embates e conflitos; suas divergências e diferenças. A obra engloba a trilogia *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1958), publicação da Editora Globo (Porto Alegre).

FIGURA 10: Gráfico demonstrativo dos enfoques do conhecimento ensinado

Quanto ao encaminhamento/processamento metodológico, destacamos a interdisciplinaridade apresentada ou transmitida (reprodutiva); a construída ou mediada; a circunstancial ou fortuita e a interdisciplinaridade ausente ou disciplinaridade (Figura 11).

No primeiro caso, é o professor quem formula e expõe as relações do conhecimento, que julga necessárias, que o aluno as apreenda e as reproduza (enfoque reprodutivo). Essa modalidade legitima o professor como detentor da chave das relações, a quem cabe concedê-las aos discentes, tidos, em alguns casos, como sem condições ou maturidade para fazê-las. É a que mais se manifesta no cotidiano da sala de aula dos professores que buscam introduzir o enfoque interdisciplinar nas suas práticas. A Professora de Museologia RM (3ª série do Ensino Médio Turismo), ensejando dar a sua disciplina um caráter teórico-prático, traz aos alunos, pela exposição que a caracteriza, outros conhecimentos que os relaciona com o conteúdo específico da aula. Sobre a *Paleografia e o profissional de turismo* refere-se que esta ciência

vai estudar documentos tão antigos, como o Código de Hamurábi (Babilônia), que influenciou o Código de Direito Romano. Talvez o código escrito mais antigo que foi decifrado. Hoje se continua tentando ler escritos de povos antigos, por exemplo, dos Incas, povo antigo civilizado da América, particularmente, do Peru.

Para nós aqui de Torres nem precisa tanto se estudar paleografia, porque não temos inscrições tão antigas assim, mas em Recife (Pernambuco) os guias turísticos necessitam estudá-la, porque eles precisam responder as perguntas dos turistas sobre o que está escrito nos documentos e monumentos. Não podemos esquecer que é por lá que se deu o início do processo histórico do Brasil.

Interliga assim, ao conceito de paleografia, conhecimentos concernentes à História e à Geografia mundial, americana, brasileira, regional e local; ao Direito e à importância desses saberes para o profissional da área de turismo.

O Professor MO da 1ª série do Curso Técnico de Edificações (Ensino Médio) segue o mesmo caminho prático da docente anterior. Trabalhando *Orçamento e cronograma de uma obra* destaca para os alunos, entre outras coisas, a importância de se ter uma metodologia descritiva de cálculo dos materiais a serem utilizados numa construção. Esse procedimento facilita o resgate do orçamento, quando for questionado pelo proprietário ou se quisermos apelar para sua sensibilidade, caso estejamos perdendo dinheiro na obra, devido à variação cambial dos produtos (cita uma situação vivida por ele como engenheiro civil). Chama a atenção sobre a necessidade do levantamento acurado de preços dos materiais, especialmente, aqueles sujeitos à instabilidade monetária.

Reporta-se ao seu tempo de estudante de Engenharia (1983), asseverando que nesta época o cimento nem fazia parte do orçamento, por se tratar de material muito barato e de valor estável. Hoje é o primeiro da lista, devido ao monopólio que o encareceu e o colocou à mercê de sucessivos aumentos de preços. Situou a questão como decorrência do sistema capitalista, para o qual endereçou severas críticas. Aludiu também ao encarecimento da madeira. Este não por monopólio, mas pelo controle dos órgãos de proteção do meio ambiente, que fiscalizam a extração irregular e descontrolada das florestas. Sobre a proteção ambiental teceu extensivos louvores, regados a fartas pitadas de censura à depredação. Por fim, diz aos alunos: "precisamos ser sérios no trabalho. Se fizermos uma boa obra, as pessoas ficam sabendo e nos contratam". O professor, desse modo, conseguiu estabelecer para os alunos relação entre cálculos matemáticos ligados ao orçamento de uma construção civil; natureza e preços de materiais a serem utilizados na obra; relação ética entre técnico e proprietário da construção; monopólio x sociedade capitalista e madeira x meio ambiente.

No segundo, a interdisciplinaridade situa-se na relação pedagógica, de forma deliberada e intencional, objetivando proporcionar ao aluno a construção e a produção de um conhecimento mais global, a partir das relações e intercomunicações que se fizerem necessárias a sua compreensão. Professor e aluno são componentes fundamentais nesse processo mediado pelo primeiro. É a mais esporádica nas práticas observadas. Servem para representar esta modalidade as situações pertencentes às Professoras NA (Redação e Expressão) e CI de Língua Portuguesa, narradas anteriormente. A mediação efetivada por elas não só favoreceu aos alunos construírem um conhecimento mais complexo a respeito dos temas estudados, pela mobilização de saberes recíprocos e recursos cognitivos superiores, como também permitiu-lhes oferecer saberes e relações às professoras, que, por sua vez, puderam elaborar novas relações, que se constituíram em mútuos desafios e novas aprendizagens a ambos.

A interdisciplinaridade circunstancial ou fortuita diz respeito àquela, cuja relação auto-elaborada pelo próprio aluno, é motivada pelos conhecimentos transmitidos ou pelas situações apresentadas e/ou sugeridas pelo professor. Aparece, quase sempre, vinculada ao conhecimento disciplinar.

Ilustra bem essa modalidade a associação que os alunos da Professora ME (História) fizeram entre os Povos Bárbaros e os colonizadores europeus no Brasil e o questionamento do aluno da Professora RE (Matemática), sobre a tabelinha de controle natural dos dias férteis da mulher para evitar a gravidez, inspirado na tabela de seno e co-seno que deveria ser utilizada na representação gráfica do número complexo. Em ambos os casos, os alunos a partir dos seus próprios conhecimentos, conseguiram extrapolar a linearidade posta/imposta pelas professoras, mas foram impedidos por elas de dar continuidade ao aprofundamento das relações que estabeleceram devido à concepção disciplinar das mesmas. No primeiro caso, os alunos ordenados a abandonar a relação, ficaram impedidos de socializá-la aos colegas e contribuir, talvez, para suscitar novas relações e questionamentos entre eles. No segundo, a desconsideração do questionamento do aluno reafirma na turma o caráter abstrato da Matemática e seu distanciamento das questões cotidianas das pessoas. Matemática é uma ciência autônoma, determinada, não de relações.

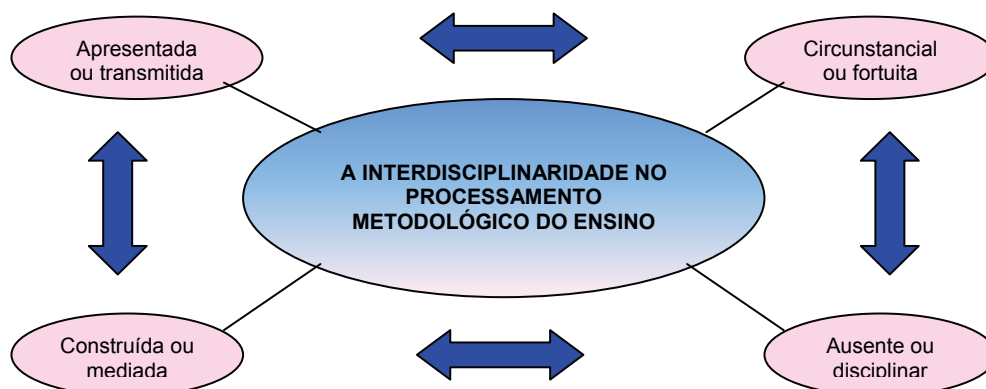
Na aula de Geografia da 6ª série do Ensino Fundamental, também nos foi possível flagrar uma passagem que se inscreve no que estamos denominando de circunstancialidade interdisciplinar. A Professora DA distribui aos alunos uma cópia mimeografada do mapa do Brasil, para que localizem e nomeiem os Estados e suas capitais. Aqueles que terminam a tarefa se dirigem, com sua permissão, ao mapa ampliado exposto na parede à frente da turma. A observação conjunta gera entre os alunos comentários sobre fatos que aconteceram com eles, parentes, vizinhos e amigos que envolvem certos lugares, cidades e Estados identificados no mapa. Falam de viagens, de trabalho, de mudança de domicílio, entre outros aspectos. Um dos alunos destaca a viagem de turismo da mãe à Fortaleza (Ceará) e Porto Seguro (Bahia). Localiza estes dois importantes pólos turísticos brasileiros no mapa e os relaciona à Torres, dizendo aos colegas: “foi por lá que Cabral chegou. Eles estão no norte, nós estamos no sul; eles estão no litoral, nós também. Lá tem turismo, aqui também, mas a minha mãe disse que aqui é de outro jeito; é mais bonito”.

Percebendo que a maioria concluiu o trabalho de identificação dos Estados, a professora solicita aos alunos que retornem às suas carteiras e dá-lhes a seguinte instrução: “vamos passar para o próximo passo, pintando as regiões. Cada região deve ser pintada de uma cor para diferenciá-las”. Antes de iniciarem a pintura, repassa com eles os dados, seguindo o livro adotado: “Quantas regiões brasileiras são? Quais são? Quais os Estados que as compõem?” No final, os alunos são instruídos a montar a legenda das regiões, seguindo as cores que utilizaram para reconhecê-las. Dessa maneira, a contextualização e as relações, que construíram coletivamente na observação do mapa, não lhes serviram para ampliar suas visões conceituais, porque os mesmos não foram instigados a problematizá-las. Sequer serviram de referência para que os alunos, pelos seus próprios saberes, pudessem dar mais concretude e significado aos conhecimentos envolvidos nas atividades propostas.

Por último, a interdisciplinaridade ausente ou disciplinaridade traduz-se na predominância e soberania dos conteúdos disciplinares. Portanto, na preocupação do professor em desenvolver os conteúdos que estão estabelecidos para a sua disciplina, na série a que se destina o ensino.

Via de regra, a metodologia está associada à apropriação e socialização de um conhecimento reprodutor, como vimos na experiência didática das Professoras ME de História, RE de Matemática, AM de Língua Portuguesa e DA de Geografia narradas há pouco. Apoiadas na exposição e nos exercícios de fixação, levam os alunos a se apropriarem de mecanismos, fatos e combinações específicos das suas disciplinas sem, contudo, favorecer-lhes sua aplicação naqueles conhecimentos e situações teóricos e práticos, que requeriam suas contribuições para melhor explicar-se e serem melhor compreendidos.

Podemos incluir ainda aqui uma das experiências que a Professora AG desenvolveu com seus alunos da 2ª série do Ensino Fundamental em Matemática: um bingo, visando o treino da multiplicação de números naturais inteiros. Cada aluno recebeu uma cartela com números e 12 tampinhas coloridas de garrafa (plásticas ou de metais). A cada operação cantada em voz alta pela professora, os alunos deveriam realizar mentalmente a operação e marcar na cartela o número correspondente ao seu resultado. O aluno que primeiro completasse o jogo ganhava a rodada e uma nova se iniciava, não sem antes ser verificado se a marcação estava correta. Ao todo foram três rodadas com troca de cartelas, somente na terceira, por proposição coletiva dos alunos. A primeira delas constou das seguintes operações: 2×8 ; 2×4 ; 5×9 ; 4×8 ; 2×6 ; 3×1 ; 3×8 ; 4×1 ; 2×9 ; 3×3 ; 4×9 ; 5×6 ; 3×4 ; 5×8 ; 3×7 ; 3×5 ; 3×9 ; 2×1 ; 3×2 ; 5×5 e 5×1 . Como bem se vê, a experiência se prende ao cálculo algorítmico sem intenção declarada de potencializá-lo como instrumento de diálogo e contraponto capaz de auxiliar o aluno na leitura crítica do contexto social do qual faz parte.

FIGURA 11: A Interdisciplinaridade na metodologia de ensino dos professores

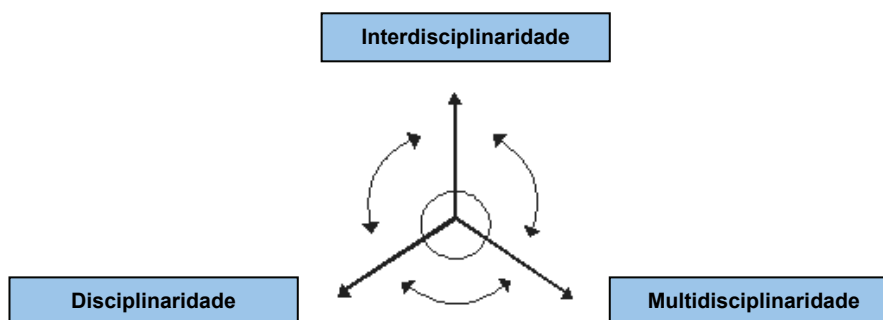
Dessa análise, depreendemos que a interdisciplinaridade nos diferentes enfoques ora centra-se na pessoa do aluno, do docente ou de ambos, conforme a metodologia de ensino estrutura a relação pedagógica. Entretanto, nas salas de aula dos professores do IEEMD que se integraram à pesquisa, a interdisciplinaridade mais fortemente aparece ora transmitida, ora circunstancializada. Emana prioritariamente do conteúdo escolar, por iniciativa do professor ou motivada pelo questionamento do aluno que, algumas vezes, não encontra ressonância significativa à sua resposta. Fica sem resposta, seu questionamento não é explorado ou é re-encaminhado para fortalecer a visão disciplinar positivista e reprodutora. Isto é, não é tomado de modo a auxiliar o aluno na superação do sincretismo que possa ter sobre o assunto tratado, direcionando-o a assumir uma posição linear e única acerca do mesmo. A oportunidade que ele teria para alargar os horizontes e fronteiras do conhecimento, intercomunicando-o com outras áreas para compreendê-lo numa dimensão mais globalizada e complexa, o reduz a contentar-se com a simplificação que lhe é transmitida.

Durante nossa permanência nas aulas, não testemunhamos nenhum projeto de trabalho de caráter interdisciplinar desenvolvido pelos professores em particular ou em conjunto. Ouvimos apenas quatro docentes falarem deles, conclamando os alunos a se organizarem para montar um projeto, que seria

apresentado na Mostra de Ciências e Artes que a Escola iria promover, cujo relato e análise faremos mais adiante.

Por fim, importa asseverar: as observações que fizemos do cotidiano de professores e alunos confirmam que a prática não é tão uniforme e regular como, muitas vezes, somos inclinados dar a entender ao relatá-la. No caso específico deste trabalho, identificamos que ela tende a aparecer, sem intenção declarada, como uma interdisciplinaridade mesclada. Tem-se a impressão de estarmos envolvidos num verdadeiro amálgama de momentos disciplinares, multi e interdisciplinares. Em certas práticas, o professor transita na mesma aula pelos três enfoques, conforme a disciplina ou conteúdo de que está tratando, a intervenção do aluno e sua própria formação (Figura 12).

Figura 12 – Variação dos enfoques do conhecimento



4.2.2. O DIÁLOGO SOBRE A PRÁTICA OBSERVADA

A releitura das notas de campo ofereceu-nos as referências para o diálogo com os professores que se dispuseram ao nosso acompanhamento participante. Seus conteúdos inspiraram o roteiro das entrevistas semi-estruturadas, que nos permitiram: a) aprofundar com os docentes suas compreensões acerca da interdisciplinaridade (como a significam e como a vêem na prática); b) refletir com eles suas práticas em sala de aula, especialmente em relação à

interdisciplinaridade (suas experiências); c) acolher suas manifestações sobre a importância da pesquisa para o trabalho que desenvolvem e a necessidade de nossa intervenção para ajudá-los no seu aperfeiçoamento.

Quanto à compreensão dos professores sobre o que seja a interdisciplinaridade, das suas falas emergiram quatro significações básicas: interdisciplinaridade como integração entre os conteúdos das disciplinas; como trabalho conjunto de professores de diferentes disciplinas; como articulação dos conteúdos disciplinares a temas políticos e sociais; como conhecimento prévio para outras disciplinas (Tabela 21).

TABELA 21: Significados atribuídos pelos professores do IEEMD à Interdisciplinaridade (N = 22)

SIGNIFICADOS	ENTRADA/IP
Integração entre os conteúdos das disciplinas	10
Trabalho conjunto de professores de diferentes disciplinas	7
Articulação dos conteúdos a temas político-sociais	3
Conhecimento prévio de uma disciplina para outra (s)	3

Na visão dos professores que atribuem à interdisciplinaridade o conceito de integração, interdisciplinarizar significa "juntar os conteúdos. De uma atividade de Ciências, tiro umas palavrinhas para os alunos montarem uma história e assim por diante", como concebe a Professora MA, da 1ª série do Ensino Fundamental, narrada anteriormente. A professora RS, de Educação Física também se alia à idéia de MA, representando assim o entendimento dos demais colegas que significam a interdisciplinaridade como integração. Segundo RS, "nenhuma coisa é isolada da outra, como numa corrente; um elo sozinho não faz uma corrente". Entende que em sua disciplina a interdisciplinaridade se faz assim:

vamos supor que tu estás dando uma leitura envolvendo o "ch", aprender o "ch". Como é que se faz isso na Educação Física? Através de atividades recreativas, nas quais tu vais inseri-lo. Pode ser através de um círculo de alunos, em que uma caixa-surpresa, contendo palavras com "ch", passa de mão em mão ao som de uma música. À parada da música, o aluno que ficou com a caixa retira uma palavra e diz se ela é ou não completada com "ch". Pode fazer amarelinha, sapata com "ch" e os alunos só podem pular naquelas que deverão ter o "ch". Em Matemática se pode fazer estafeta. Quando eu falar $9 \times 4 = \dots$, o aluno tem que vir correndo até mim e falar 36. Posso usá-la para a soma. Eu numero os alunos e quando falar $2 + 2$, o aluno que for o número 4 deverá fazer alguma coisa que eu apresentar na voz de comando. Posso ainda relacionar com a história local, resgatando as danças típicas

dos imigrantes portugueses, italianos, alemães, espanhóis e japonês .

Como vemos, a relação integradora a que se referem os professores que fazem esta compreensão da interdisciplinaridade aproxima-se mais da multidisciplinaridade, como entende conosco a Professora LA de Biologia: “Eu vejo que trabalhar outras matérias é ótimo, mas vejo como multidisciplinaridade. Interdisciplinaridade para mim significa que ao trabalhar os conteúdos da minha disciplina eu vou abordá-los sob o ponto de vista sociológico, filosófico, político, econômico, etc.”.

Os professores que demonstraram ter este entendimento do caráter integrador da interdisciplinaridade (7 deles) reforçam que ela tem maior possibilidade de acontecer se resultar de trabalho conjunto de dois ou mais professores de disciplinas diversas, assumindo assim enfoque metodológico. NA, professora de Redação e Expressão e VA de Língua Portuguesa (também já descritas) traduzem este pensamento. Ambas denunciam que na Escola não existe essa integração. “Não há unidade e integração entre as disciplinas”, como diz VA, ou como aponta NA

nós aqui não nos reunimos para trabalhos conjuntos, não trocamos idéias. Se eu precisar da ajuda da Educação Artística, por exemplo, eu nem sei quem são as professoras. Eu tenho que fazer essa interdisciplinaridade conforme as minhas habilidades, quando ela poderia ser mais aprofundada, ter mais qualidade, se a escola oferecesse, nesta contextualização, essa interdisciplinaridade.

Poucos docentes (apenas 3) ressaltaram a interdisciplinaridade significando articulação dos conteúdos disciplinares a dimensões político-sociais. A baixa indicação dessa compreensão, no entanto, não ofusca a relevância desse pensamento, que reconhece a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento do conhecimento complexo. Na percepção da Professora LA, de Biologia, que referenciamos há pouco, para tratar qualquer assunto com os alunos nas suas dimensões político-sociais “não é suficiente trazer alguém para trabalhar conosco, mas eu ser interdisciplinar. Ser capaz de articular o conhecimento em estudo às dimensões que eu conseguir enxergar naquele momento”. Para ML, professora de Língua Portuguesa, a compreensão é a mesma: “não dá para isolar

os conhecimentos. Muitas vezes, o tema que estás trabalhando exige conhecimentos de Biologia, Genética, Geografia, História, Filosofia, Política... É preciso fazer a relação interdisciplinar desses conhecimentos para que o assunto em estudo seja visto em diferentes prismas”.

Há ainda os que pensam que a interdisciplinaridade está ligada diretamente ao conhecimento que o aluno deve ter se apropriado de uma ou mais disciplinas para poder compreender os saberes ou atividades de outra (apenas 3 indicações também). DA, Professora de Geografia, também citada anteriormente, se reporta a esta necessidade quando diz que

agora estou cobrando mais participação dos alunos em nível do conhecimento, ao invés de “decoreba”. Isso exige que eles saibam ler e interpretar. O problema é que eles não sabem ler, nem interpretar. Eles precisam também saber cálculo para resolver os problemas de Geografia; saber percentagem. Por exemplo, em fuso horário precisam saber graus, minutos e segundos. E eles não sabem. Por isso é que eu digo, eles têm que saber tudo, globalizar todas as disciplinas, porque do contrário não vão saber Geografia. Então, sou obrigada dar aula de Português e de Matemática para depois entrar em Geografia; não dá pra separar. Como não existe a interdisciplinaridade entre os professores, de um dar o conteúdo que o outro precisa para ajudar na sua disciplina, acabo trabalhando o conteúdo que os alunos necessitam.

O já apontado Professor MO, de Construção, acredita, do mesmo modo, que para entender bem um conteúdo específico de uma disciplina o aluno necessita do conhecimento de uma outra ou de outras. Segundo ele, num Curso Técnico de Edificações,

os alunos precisam saber Português pra poder se relacionar com o empregado, com o próprio fornecedor de material, com o proprietário da obra. Precisa saber bem Português, para redigir um documento pra apresentar ao proprietário. Outro dia recebi um documento feito por um empreiteiro de obra e ele escreveu “gronograma”, ao invés de “cronograma”, “fundação”, sem a cedilha, “estalações”, que se escreve “instalações”. Eles têm dificuldade no cálculo. Às vezes, levo os alunos no local da obra. Medimos a obra, vimos quantos metros quadrados tem; quantos tijolos serão necessários. Mas eles têm dificuldade de desenvolver o cálculo. Falta essa sintonia mútua entre as disciplinas de garantir os conhecimentos de que necessitam os alunos para se desempenhar nas tarefas.

Dos professores entrevistados, 50% considera que realiza um ensino interdisciplinar (Tabela 22). No entanto, destes, na prática, 5 (cinco) auto-percebem-se disciplinares, 4 (quatro) multidisciplinares e apenas 1 (um) interdisciplinar. Em termos de discurso, a maioria deles situa-se na concepção da interdisciplinaridade, enquanto integração de conteúdos disciplinares ou trabalho conjunto entre professores de disciplinas diferentes, inclusive a Professora CI, de Língua Portuguesa, cuja prática descrevemos como interdisciplinar, tomando como base a “análise do impacto do progresso científico e tecnológico sobre o ambiente e a humanidade”, que desenvolveu com os alunos. Quando discutimos com ela que sua prática vem transcendendo à simples integração de disciplinas, isto é, de um ensino multidisciplinar, nos disse: “por isso que eu reafirmo. Nós não temos Equipe Pedagógica nesta Escola. A Equipe Pedagógica fica atendendo, na maior parte do tempo, problemas de aluno em sala de aula. Isso não é pedagógico. Pedagógico é nos ajudar a direcionar melhor o ensino para atingirmos a PPP da Escola”.

A exceção fica por conta da Professora CM, de Química que, apesar de uma prática nitidamente disciplinar, surpreende-nos com uma fala que se aproxima mais do enfoque holístico (Lenoir e Larose (1998) ou mesmo transdisciplinar (Morin, 1982, 1994 e Nicolescu, 1999): “eu acredito que a gente tem que deixar de ser professora de Química, de Biologia, de Matemática e ser professora universalista. Vai ser o máximo em termos de conhecimento, se conseguirmos vencer a especialidade”. Quando a interpelamos, dizendo não termos conseguido ver este movimento na sua aula, justificou-nos que, necessitando vencer o conteúdo (programa oficial), na sala de aula, trabalha (expõe/exercita) as fórmulas dos elementos químicos, suas combinações e reações. Sua aplicação a faz em turno inverso, como é o caso do Projeto Interdisciplinar “Eureka, a *Musa Paradisiaca*”, que comentaremos no próximo seguimento.

Os demais professores cuja prática identificamos como disciplinar se auto-entitulam interdisciplinares, porque, segundo eles, conseguem trazer relações de conhecimentos de outras disciplinas, que acreditam contribuir para que o aluno entenda melhor o conteúdo da disciplina da qual são responsáveis. Retomando os diários de campo das suas aulas, nos certificamos, no entanto, que tais relações aparecem em suas exposições de forma episódica e superficial. Dizem respeito à

ampliação da informação. Isto é, os conhecimentos postos nas relações são acionados para se explicarem a si mesmos. Não para ajudar os alunos a resolverem qualquer problematização por eles formulada, proposta pelo professor ou por ambos, de modo a permitir-lhes a avançar nos seus modos de explicar a realidade. Significa dizer que os conhecimentos disciplinares são mobilizados simplesmente porque devem ser “dados”, sem preocupação de pô-los em confronto com os conhecimentos produzidos na cotidianidade dos sujeitos.

Entre os 5 (cinco) professores que dizem não realizar a interdisciplinaridade, 3 (três) apresentaram-se disciplinares todo o tempo de nossa observação e se têm como tal. Uma delas (AM, de Língua Portuguesa) nos disse: “acho importante, mas não acontece comigo”. Uma outra (RE, de Matemática) admite: “a interdisciplinaridade passa longe nas minhas aulas”. As três atribuem o impedimento dessa prática à formação inicial que receberam, à falta de aperfeiçoamento e reuniões integradas na Escola. É importante notar que o conceito que estas professoras possuem sobre interdisciplinaridade se resume à integração de saberes disciplinares ou de dois ou mais professores para transmitirem conteúdos escolares tidos como correlatos ou próximos. Inversamente, das duas outras pudemos registrar iniciativas de integração de conhecimentos com enfoque multidisciplinar. Ambas, admitindo, porém, não ter claro o que seja realmente a interdisciplinaridade, refutam nossa observação. AL, Professora de Geografia do Normal Médio, se põe explicitamente relutante no diálogo conosco: “não consigo fazer isso. Navego muito primariamente nessa situação; não sei fazer a pergunta no momento certo para estimular o meu aluno a ir além da minha disciplina”. NT, professora de Filosofia do Ensino Médio, bastante incisiva, chega a quantificar sua atuação sobre este aspecto:

Não sei se sou eu, se é a Escola, se é a minha disciplina ou o que que é, mas eu não consigo pôr em prática a interdisciplinaridade. Eu te juro, Antônio, em termos de interdisciplinaridade eu sou zero. Sem saber a gente pode até estar fazendo alguma coisa de interdisciplinaridade, mas conscientemente não. Programaticamente, pego os conteúdos da disciplina e desenvolvo um a um, mas a relação...!?

Das 4 (quatro) professoras que consideram difícil pôr em prática a interdisciplinaridade, apenas uma delas desenvolve o ensino numa visão disciplinar. Trata-se da Professora LC, de Matemática (7ª série do Ensino Fundamental), para quem o impedimento está na sua formação: “eu tenho dificuldade de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos. Muitos são conteúdos que tu não encontra no supermercado, como a Álgebra, por exemplo, que é conteúdo específico desta série”. As outras 3 (três), que apresentaram um ensino mais próximo de um enfoque interdisciplinar (Professora NA, de Redação e Expressão – interdisciplinar; Professoras LA e MI, de Biologia do Ensino Médio – multidisciplinares), situam a dificuldade na falta de reuniões de professores por área que lhes permitam partilhar os conhecimentos, porque se consideram limitadas para abordar questões no contexto das outras disciplinas, quando é necessário.

LA chama a atenção de que “não é só os professores se reunirem para fazer um trabalho juntos. Isso, no máximo, é multidisciplinaridade”. O estudo coletivo será importante, acrescenta: “se conseguirmos aprender que não basta apenas trabalharmos em conjunto, mas sermos interdisciplinares no conhecimento; no pensar”. De outro modo, NA traz à baila uma discussão interessante sobre o impacto da falta de socialização de conhecimentos e experiências entre os professores. Segundo ela, o trabalho compartimentado dos docentes gera, nos alunos, resistência concernente às articulações que o professor faça ou os levem a fazê-las da sua especialidade com conhecimentos de outras áreas. Seguidas vezes, precisa administrar (com dificuldade) o ressentimento e oposição dos alunos às suas propostas interdisciplinares. Atribuindo tal fato à cultura do conhecimento fragmentário, internalizada pelos alunos nas suas experiências escolares, argumenta: “como em cima da interdisciplinaridade tu trabalhas vários aspectos relacionados a outros conhecimentos fora da tua disciplina, os alunos alegam que é muita coisa e que a cabeça deles não acompanha nada, não dá conta de tudo”.

Para as professoras VA (Língua Portuguesa) e RM (Museologia) – ambas descritas neste trabalho – a consecução da experiência interdisciplinar de ensino depende do assunto a ser estudado. RM, cuja prática se concentra numa interdisciplinaridade transmitida com fortes traços multidisciplinares, vincula a possibilidade de interdisciplinarizar à natureza do conhecimento da sua disciplina.

Acredita que consegue proceder dessa forma, porque sua “disciplina é afim com muitas outras”, o que lhe permite “interligar os conhecimentos”. “Não sei se outra disciplina conseguirá fazê-lo”, assegura.

A colega VA, também com um ensino multidisciplinar, considera diferentemente. Para ela a permeabilidade ao intento interdisciplinar não está nas disciplinas, mas na natureza de alguns de seus conhecimentos. Há no interior das diversas disciplinas conhecimentos que estão mais abertos às relações interdisciplinares, o que a leva defender a posição de que fazer interdisciplinaridade “depende do assunto que se está trabalhando”.

Fundamenta-se, para tanto, nos conhecimentos que trabalhou nas suas aulas, das quais participei como observador. Compreende que o estudo realizado com os alunos sobre os romances, entre eles, o de Josué Guimarães, *É tarde para saber*, favorece a interdisciplinaridade, porque o assunto “tem uma parte mais política”. Entretanto, o trabalho que desenvolveu sobre *Descrição como gênero textual*, segundo ela, “não favorece” trabalhar em tal perspectiva, porque o conteúdo visa desenvolver mais a palavra.

TABELA 22: Auto-percepção dos professores do IEEMD quanto à experiência interdisciplinar nas suas práticas docentes

EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR	ENTRADA/IP
Realiza a interdisciplinaridade	11
Não consegue realizar uma prática interdisciplinar	5
Difícil de realizá-la	4
Realização depende do assunto	2

Percebemos, portanto, que há, no Instituto, professores que dizem praticar a interdisciplinaridade, mas não conseguem trazê-la para a sala de aula. Os que se têm como interdisciplinares, mas que não identificamos, no ensino desenvolvido, alguma iniciativa interdisciplinar ou próxima dela. Os que apontam dificuldade para realizá-la, mas que a fazem acontecer cotidianamente, de maneira multi ou interdisciplinar. Os que vinculam o empreendimento interdisciplinar à

natureza do conteúdo a ser ensinado e o concretizam somente em situações em que o conhecimento em estudo favoreça. Há também os que dizem pôr em prática a interdisciplinaridade e suas aulas registrarem passagens inter ou, pelo menos, multidisciplinares.

De todo, podemos afirmar que o quadro no IEEMD em relação à interdisciplinaridade, em termos de pensamento e ação, é contraditório e conflitivo. As diferentes visões e suas contraposições, os levam a refletir sobre seu trabalho (fragilidades e possibilidades), aguçam-lhes a escuta e os mobilizam a duvidar e a suspeitar da qualidade do que praticam no dia-a-dia. Inseguros diante de seus questionamentos e conjeturas, passam a denunciar a qualidade ou a falta de apoio profissional, dedicam-se mais a pensar sobre o peso do comprometimento de cada um com o que faz e se lançam a reivindicar espaços mais organizados e sistemáticos de formação profissional. É, por conseguinte, um quadro rico pelas referências que oferece aos professores e à Escola para encaminharem discussões futuras, criativas e inteligentes, que lhes possibilitem a melhorar suas compreensões sobre o conhecimento e o processo em questão.

Conforme os professores, o esforço do IEEMD na reorganização da formação continuada, sustentada em reuniões por áreas e por um acompanhamento pedagógico sistemático, seria a prioridade fundamental (Tabela 23) para: os “fazer pensar sobre o que fazem” (Professora LC, de Matemática); “aprender um jeito novo, nova visão de mundo, novas técnicas, para que a mudança ocorra lá dentro da sala de aula” (AM, Professora de Língua Portuguesa); “estudo e fundamentação” (ML, Professora de Língua Portuguesa), entre outros favorecimentos sugeridos.

A autoformação e o comprometimento pessoal com a profissão aparecem também pontuados pelos professores como prioridade. RE, Professora de Matemática, reconhece que “somos descuidados em nos aperfeiçoar”. Admitindo-se “uma delas”, se auto-interroga: “como é que vamos mudar se não conhecemos a mudança?”. AL, Professora de Geografia, de outro modo, diz que as pessoas têm dificuldade de olhar para si: “quando falo de comprometimento, de aperfeiçoamento, falo para o outro, não para mim. Quando sou questionada sobre

minha profissão, respondo olhando para o Antonio, não para mim. Eu me coloco fora do processo, parece que não faço parte dele”. Ela própria é uma delas a sugerir que a Escola organize um programa objetivo e sistemático que “discuta e trace metas a serem cumpridas e incentive os professores a resgatarem o desejo pessoal de contribuir para melhorar o ensino”. E acrescenta: “as coisas muito soltas não nos levam a lugar algum. A multidão não tem muita consciência, não. No estádio de futebol, tu gritas: fogo!, sai gente pisoteada, porque não sabe se está tendo fogo ou não”. Entende, a professora, que as pessoas precisam saber para onde ir e se sentirem parte da caminhada.

Evidentemente, tendo espaço para discutir as condições de trabalho que lhe são disponibilizadas (remuneração, recursos e carga horária), como ressaltam RE (Matemática), CM (Química) e NT (Filosofia). Tais condições, sabe-se, interferem diretamente no estado de ânimo de qualquer trabalhador, influenciando o seu envolvimento com a ação a ser empreendida..

TABELA 23: Prioridades apontadas pelos professores do IEEMD para melhorar a prática docente (N = 22)

PRIORIDADES	ENTRADA/IP
Formação Continuada	16
Autoformação (aperfeiçoamento)	8
Reunião de área (disciplinas)	6
Acompanhamento pedagógico	5
Comprometimento pessoal do professor	3
Condições de trabalho (remuneração, recursos e carga horária)	3

Para nós, transparece nitidamente que a formação continuada se sobressai como prioridade não apenas por figurar como necessidade dos profissionais e da Escola, mas também como influência da presente pesquisa, que pôs os professores na condição de pesquisadores do seu próprio trabalho, numa experiência inédita para eles de co-autoria, da qual somos partícipes. O reconhecimento de que o trabalho desenvolvido até aqui foi positivo (Tabela 24) se manifesta na declaração de LC, Professora de Matemática:

Em 16 anos de magistério, estava no momento de alguém dizer alguma coisa sobre o meu trabalho. Eu não sabia se vinha praticando aquilo que estudamos e conversamos nas reuniões sobre o que queremos para nossa Escola. Aquilo que eu faço realmente, eu não paro pra pensar e tu me fizeste parar pra pensar. Então, eu me sinto privilegiada, me sinto incluída no teu trabalho.

Referendada na expressão da Professora AL (Geografia): “Eu não tinha parado para pensar sobre minha contribuição na PPP, não. Nunca tinha pensado nisso. Não sei se te ajudei no teu trabalho. Eu fui ajudadíssima!”.

A relevância da pesquisa é também reconhecida pela força incentivadora que a mesma proporcionou ao trabalho dos professores. MA, Professora da 1ª série do Ensino Fundamental, expressa assim o que a pesquisa significou para ela neste sentido:

E a primeira vez que alguém faz este tipo de trabalho. Agora alguém se preocupou e analisou o meu trabalho e discutiu comigo pra me ajudar. Eu não tinha noção do meu trabalho, do que eu faço, do que posso fazer. Daqui pra frente eu sei que posso fazer melhor ainda. Eu era uma antes e vou ser outra agora. O incentivo agora é muito maior. Já pensou se fosse feito todo ano isso? Parece que ninguém acompanha muito o teu trabalho. Fica todo mundo muito solto. E os que tentam fazer não são muito incentivados. Todo mundo precisa de incentivo e de estímulo pra continuar fazendo as coisas.

O pensamento de AG, Professora de 2ª série do Ensino Fundamental, soa como eco do que representou esta investigação para MA:

Há muita preocupação da Equipe Pedagógica em preparar reuniões, aquelas pautas e todas outras coisas. O que a gente faz no dia-a-dia ninguém vê. Não que a gente queira fazer pra mostrar, mas se tem aquela necessidade de incentivo. – Que bom, tu fizeste isso? Deu certo?. Ou tu fizeste isso? Não foi muito bom? Precisamos de alguém do nosso lado nos apoiando para que a gente não se acomode e não deixe as coisas acontecerem de qualquer jeito.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa notabilizou-se, entre os professores participantes, como possibilidade e instrumento de formação. Nas palavras de AM (Professora de Língua Portuguesa), quando me diz: “como tu estás conversando comigo agora, dizendo AM, teu trabalho pode avançar se trabalhares deste jeito, estudando com a gente. É isso que eu sinto falta”, fica estampado o que nosso trabalho representara para os professores até aquele momento. O desejo de

todos de que continuássemos com eles se traduz na convocação que me faz NT (Professora de Filosofia): “Antônio, eu quero mudar a prática das minhas aulas, eu quero desenvolver uma nova metodologia. Eu quero ter uma outra atuação, porque eu não estou vendo mais bons resultados na minha atuação. Eu quero mudar e tu vais ter que me ajudar”.

Diante de apelos tão contundentes e razões incontestáveis, me curvei ao peso dos argumentos e continuei a pesquisa, como veremos adiante. A dificuldade de romper com a cultura disciplinar presente no currículo, nas relações escolares e sociais, na formação profissional, na organização e execução do trabalho pedagógico; a pouca regularidade de espaço de estudo e reflexão sobre a prática docente; a babelização de compreensões em torno da interdisciplinaridade reinante na Escola foram, como vimos, os pontos nos quais se apoiaram os professores na reivindicação-intimação que nos fizeram para que me mantivesse em campo para atender, deste modo, a uma necessidade imediata deles – a formação.

TABELA 24: Percepção dos professores sobre a importância da pesquisa para a reflexão do seu trabalho em sala de aula (N = 22)

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	ENTRADA/IP
Percepção positiva	18
Percepção não verbalizada	4

4.2.3. OS OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Afora a sala de aula, a Escola nos oportunizou conviver em seus outros espaços: pessoais, relacionais, visuais ou de ação (trabalho). Os dados aqui descritos e analisados decorrem de contatos informais com as pessoas e com os diferentes espaços físicos e organizacionais do Instituto, participação em reuniões, observação ocasional com registro sem rígida sistematização ou gravação em fita

cassete (de áudio e/ou vídeo) de atividades e “projetos” desenvolvidos enquanto estivemos em campo.

Pôde-se perceber, por meio das fontes com as quais tomamos contato, que o ambiente da inovação e do IEEMD em relação à interdisciplinaridade é contraditório. Entre os próprios representantes da Equipe Pedagógica e da direção as compreensões sobre a Proposta Político-pedagógica são plurais: umas com ênfase no pessoalismo humanista, outras num sociologismo exacerbado; estas convivendo com posições que buscam equilibrar a questão individual, social, política, institucional e curricular (Tardif, 2002). Pratica-se a reciprocidade, o diálogo na busca de uma Escola melhor, de um ensino melhor, de relações melhores e, concomitantemente, estabelecem-se relações e compreensões fragmentárias, diferenciadas, desiguais até, com alunos e pais, entre ensino e aprendizagem, entre conhecimento e informação.

As próprias atas de reuniões realizadas na Escola aparecem diferenciadas em administrativas e pedagógicas com livro específico para uma e para outra. O esforço que fizemos para compreender qual ou quais os critérios adotados para diferenciá-las ou estabelecer limites entre elas foi inglório. Reuniões com objetivos e pautas semelhantes, ora estão registradas como administrativas, ora como pedagógicas sejam envolvendo professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica ou funcionários. Detectamos que essa divisão é histórica na Instituição, apesar da comprovação também histórica de que é impossível se estabelecer objetivamente a diferenciação entre esses dois campos.

A própria Escola tem demonstrado essa dificuldade na identificação das atas. Logo, a discriminação entre elas segue o princípio da seleção aleatória inconsciente, mesmo porque administrativo e pedagógico em relação à educação escolar não são entidades isoladas, mas interdisciplinares. O IEEMD tem vivido isso ao longo do tempo e seus profissionais reforçado essa tradição. Ainda que Direção e Equipe Pedagógica se sentassem a mesma mesa, semanalmente, para avaliar o trabalho da Instituição e definir metas, a dicotomia (não perfeita) entre administrativo e pedagógico era recorrente.

Em relação à aprendizagem dos alunos, discute-se muito como fazer a recuperação de estudos para aqueles com baixo rendimento escolar. Contudo, não se atinge, nas discussões, como relacionar esse trabalho tão importante ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, de modo que os capacitem a se apropriar consistentemente dos conhecimentos ensinados. A ênfase recai quase sempre nos mecanismos estruturais (horários, tipos de trabalhos e provas) para elevar as notas daqueles que não conseguiram atingir o mínimo estabelecido no sistema de avaliação do Instituto.

Na organização curricular, mantém-se a histórica estrutura disciplinar rígida. Como os professores ocupam parte das horas do seu regime de trabalho semanal com aulas e reuniões, quando estas existem, e são dispensados das demais horas chamadas de “horas-atividade” (lembre-se do acordo firmado entre direção e professores sobre isso), o trabalho cooperativo entre eles fica prejudicado. A presença da interdisciplinaridade no ensino da Escola, como conhecimento e metodologia, fica, então, mais por conta da compreensão, vontade e compromisso de cada docente em particular, ou grupos de docentes.

Todavia, na vivência de uma gestão mais aberta e flexível, diferente da que se tinha antes, que acata as divergências, as opiniões, as posições e incentiva a participação, os professores passam a construir mais concretamente significados e compreensões mais interdisciplinares. A bem da verdade, um processo bastante problemático, devido ao implexo de significações no qual este campo se vê envolvido, na situação específica do IEEMD. Sabemos que a instituição escolar é muito importante no processo de aprendizagem interdisciplinar dos professores. Para quem tem uma cultura profissional construída sob os princípios da individualidade e da solitariedade, acolher o interdisciplinar é sofrido e leva tempo. Sentir a interdisciplinaridade como necessidade e efetivá-la na prática, nesse caso, será um desafio ainda maior.

Os “projetos de sábado”, entre outras questões, passam a ser questionados em seus objetivos, como já nos referimos. Continuam servindo à compensação de dias letivos, mas organizados como espaços diversificados de aprendizagem sérios, além da sua utilização reduzida e cautelosa. Quando se tem

uma prática enraizada, romper com ela exige incorporar novos valores, inclusive, éticos. Lembremos que os chamados “projetos” eram trabalhados antes, embora não se afirmasse explicitamente, como recurso para “burlar” a lei. Isto é, não garantir o número mínimo de dias letivos previstos e, por extensão, o conhecimento.

Além da reorganização dos “projetos de sábado”, o Projeto Autor Presente fora revitalizado e dois outros novos projetos se firmaram no espaço do Instituto: Projeto *Plantar Cultura Florescer Educação* (mais conhecido como Projeto Ecologia ou do Meio Ambiente) e a Mostra de Ciências e Artes (Anexo 10).

O Projeto Autor Presente, realizado anualmente, é orientado pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura, visando oportunizar aos alunos o diálogo direto com os escritores e suas obras, especialmente da literatura gaúcha. Através dele os alunos podem experimentar diferentes formas de linguagem (oral/escrita), leituras e conhecimentos, conforme o gênero literário dos autores em estudo e a temática dos seus livros. A discussão com o autor os ajuda a contextualizar melhor os temas abordados nos seus livros e a aprofundar suas leituras, conforme VA, professora da área, que acompanhamos em sala de aula. Nossa circunspecção captou que o referido projeto, além de aproximar os professores da área, abre oportunidade para a integração com conhecimentos e competências de áreas diversas das suas, em alguns casos, com os próprios docentes das disciplinas inter-relacionadas, embora na maioria dos casos, essa integração ainda se limite a uma perspectiva multidisciplinar ou a uma interdisciplinaridade apresentada, isto é, antecipada pelo professor.

Testemunhamos, pelos trabalhos divulgados, que no contato com as obras e seus autores, os alunos e professores recorrem aos conhecimentos que são necessários à melhor compreensão dos textos que estão à sua disposição. Do mesmo modo, valem-se de diferentes estilos expressivos para comunicar as compreensões que fizeram em suas leituras a respeito da literatura estudada: cartazes, relatórios, dramatizações, recital, exposição, dança, entre outros. Esta comunicação acontece em espaço público do IEEMD, por ocasião da visita do autor ou autores convidados, disposta à apreciação dos mesmos. No ano em que estávamos em campo, esta foi feita como parte da programação da Mostra de

Ciências e Artes, a que a comunidade tem acesso. Desta feita, dois jovens autores locais (torrenses) foram os escolhidos para leitura: Frederico Bittencourt (A Fuga)⁴³ e Nilton Teixeira (Maresia Noturna)⁴⁴.

Com o objetivo de “preservar o meio ambiente, envolvendo a coleta seletiva do lixo, a conservação e embelezamento do ambiente escolar” (Folder da Mostra de Ciências e Arte -Anexo 10), o Projeto *Plantar Cultura Florescer Educação* também está incorporado à cultura do Instituto. É o grande instrumento de que dispõe o IEEMD para a conscientização das pessoas, a integração e o engajamento delas no exercício/compromisso da relação teoria-prática.

Percebe-se claramente que um grande grupo de professores e alunos estão comprometidos em “cativar e contaminar a todos”, como diz a Coordenadora do projeto RN⁴⁵, para se aliarem à causa da preservação do meio ambiente, tendo o espaço escolar como referência. A idéia é chamar a atenção das pessoas para “perceberem que o outro não é responsável pelos meus atos” (RN), mas todos somos responsáveis por todos, no que diz respeito ao direito à vida. Nesse sentido, contou-nos RN, que num determinado dia, após terem feito a limpeza da frente do Instituto, um dos alunos, integrante do grupo de conservação, ao ver uma senhora que por ali transitava, jogar um pedaço de papel no chão, chamou-a e disse-lhe: “ – A senhora perdeu alguma coisa. Ela olhou para trás e falou: – Não, mas é lixo, fui eu que larguei. Era um papelzinho de bala. Então, a criança disse assim: - A senhora não viu que está tudo limpinho? Aí, a mulher juntou, pediu desculpas e foi-se”.

No atual estágio, estão integrados diretamente ao projeto (além dos indiretos) professores de diversas disciplinas e alunos dos distintos níveis e séries da Escola, que “não têm mais o lixo como uma coisa nojenta, mas como uma coisa deles, uma produção sua” (RN), que precisa ser, por eles próprios, administrada de forma crítica e consciente. Começou-se a partir do projeto, considera a

⁴³ Obra memorialista de cunho auto-biográfico, narra acontecimentos, conflitos e sentimentos vividos pelo autor durante sua fuga de casa em plena crise adolescente dos seus doze anos (Edição do autor, São Paulo: Scortecci, 1993).

⁴⁴ Edição independente, a obra reúne poesias românticas de temas variados, em que Maresia Noturna (título da obra) é uma delas (Torres Artes Gráficas: Torres. RS: 1997).

⁴⁵ Não participou dos demais momentos da pesquisa.

Coordenadora, “a sentir a transformação das pessoas na forma de pensar, de se relacionar, de ser...” Atribui a mudança ao fato de que o projeto se põe como espaço para que os professores e alunos envolvidos possam exercitar a interdisciplinaridade e a vivenciarem a articulação teoria-prática em face das informações, conhecimentos e competências que mobiliza.

Lembra, na conversa que mantivemos, da experiência de preparação dos canteiros para o plantio de hortaliças. Precisando manter uma certa uniformidade no tamanho dos canteiros e na distância entre as mudas, os alunos questionados sobre o que fazer, chegaram à conclusão de que o procedimento adequado seria a medição. Então, diz ela: “nós determinamos a medida dos canteiros; quanto deveriam medir. Eles tiraram a medida da área. Aprenderam porque é um retângulo. Eles foram multiplicando, calculando, estabelecendo a distância entre as mudinhas. Foram plantando; tudo na prática”. O professor, desta maneira, precisa estar aberto a estudar junto com o aluno para responder a demanda de conhecimento que uma experiência dessa natureza exige. O trabalho com a realidade nos desafia a buscar referencial nas mais diversas áreas do conhecimento, conforme a necessidade requerida para a compreensão do objeto sobre o qual estamos nos debruçando no momento. Afinal, como define RN, “a realidade é por si mesma interdisciplinar; não conseguiremos apreendê-la pela forma convencional”, referindo-se à insipiência do disciplinar para tal aventura.

Fica, destarte, franqueado para nós a partir deste aporte, o porquê da reflexão e da consciência “sobre o meio ambiente” constituírem-se no grande objetivo da Mostra de Ciências e Artes do IEEMD, junto à consciência e reflexão “sobre o homem dentro do espaço sócio-cultural e artístico” (Anexo 10). O Programa deste evento reúne oito trabalhos diretos sobre o meio ambiente físico e natural, como: *Planta é vida*; *Qualidade de Vida: utilidade dos vegetais*; *Ecosistema marinho*; *Níveis de degradação da Lagoa do Violão*⁴⁶; *A ação antrópica na degradação da Bacia do Rio Mampituba*⁴⁷; *desmatamento e poluição*; *Lixo Urbano*:

⁴⁶ Pequeno lago com formato aproximado do instrumento musical que lhe empresta a denominação, localizado no centro da cidade.

⁴⁷ Ladeia a cidade ao norte e divisa os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

problemas até quando?; Eureka, Musa Paradisiaca e tantos outros que o ampliam em seu conceito mais global.

Tendo nos reportado à Mostra de Ciências e Artes, consideramos de bom alvitre trazer aqui o pensamento dos Professores WY de História e SO de Biologia⁴⁸, que orientaram o trabalho *As dez pragas do Egito* apresentado por um grupo de alunos da 3ª Série do Ensino Médio, que buscava desmistificar a explicação religiosa deste assunto à luz da leitura crítica da História e da Biologia. Para ambos, a Mostra tem sido praticamente a oportunidade ímpar para a realização de trabalhos interdisciplinares. A Escola está “atingindo a interdisciplinaridade através da Mostra”. O trabalho que realizaram em parceria é um “projeto que não tem mais o que ser interdisciplinar”, julga incisivamente WY, atribuindo sua viabilização à Mostra. Segundo eles, fora dela há resistência dos colegas para trabalhos nesta perspectiva. SO (Biologia), diz ter convidado colegas de outras áreas, mas nota que “eles recuam, por medo ou falta de embasamento”, que WY (História) prefere atribuir à “falta de erudição ou de sólida formação acadêmica”.

Este evento revela-se assim como um “laboratório extra”, conforme alcinha SO. Um laboratório experimental, que possibilita ao aluno vivenciar a relação teoria-prática, pela pesquisa – caminho mais estratégico para a construção do conhecimento e a aprendizagem real. Embora seja um trabalho que ainda não se faz presente de maneira sistemática no dia-a-dia da sala de aula, resgata o Professor de Biologia, “tem uma contribuição muito valorosa na formação dos alunos, porque possibilita, por essa prática extra, a intensificação da sociabilidade entre eles e o aprendizado para a cidadania”.

Pensando que se pudesse ampliar o envolvimento do corpo docente do Instituto para trabalhos dessa natureza, WY sugere a realização de oficinas ministradas pelos próprios colegas idealizadores e aplicadores de tais projetos. Não apenas para expô-los, mas para ensinar os colegas a refletirem sobre eles e a agirem. Seria uma formação realizada pelos próprios professores que realizam os trabalhos interdisciplinares com os alunos,

⁴⁸ Não participaram dos outros momentos da pesquisa.

mostrando como deve ser feito; seguir as normas científicas da pesquisa, da problematização, da solução de problemas. Da importância de teres um projeto que vai ser o teu guia e um relatório final, senão não é um trabalho científico. De teres presente que a pesquisa só é verdadeira se ela acontecer em cima de algo que precisa ser procurado.

Acredita WY que esta seria uma forma de se contribuir para que mais professores venham a incorporar tais iniciativas ao cotidiano da sala de aula, além de valorizar aqueles que já se iniciaram na execução de trabalhos com os alunos num enfoque interdisciplinar. Numa versão adaptada, esta sugestão foi utilizada por nós como um dos procedimentos do Programa de Formação com a qual encerramos nossa presença/participação no Instituto. Seu detalhamento reservou-se para o próximo segmento – espaço que lhe é mais próprio.

Tantos outros trabalhos ou projetos exibidos na Mostra oportunizaram ampliar um pouco mais a compreensão acerca da interdisciplinaridade pensada e vivida por professores e alunos da Escola. Todavia, escolhemos como ponto e contraponto do enfoque interdisciplinar os quatro trabalhos seguintes: *Personalidades dos 500 anos do Brasil*; *Conhecer para mudar*; *Eureka: musa paradisíaca* e *Trânsito de Torres*.

O trabalho *Personalidades dos 500 anos do Brasil* procurou trazer a público a contribuição de diferentes figuras brasileiras, contemporâneas a este período, na área da política, da medicina, da aviação, da literatura, das artes, entre outras. Apesar do esforço empreendido pelos alunos em dotar a apresentação de um bom visual plástico, as descrições biográficas dos personagens e suas obras tangenciaram o contexto sócio-político e cultural da história do Brasil em que estes se movimentaram e empreenderam suas produções, deixando silenciadas as vozes do povo sobre os feitos elogiosos dos vultos selecionados, entre eles: Tiradentes, líder da Inconfidência Mineira; D. Pedro I, Imperador do Brasil; Rui Barbosa, político e escritor; Euclides da Cunha, escritor de *Os Sertões*; Santos Dumont, inventor do avião; Getúlio Vargas, presidente do Brasil por mais tempo (15 anos); Zerbini, médico, realizador do primeiro transplante de coração), Oscar Niemeyer (arquiteto de Brasília).

O trabalho compõe-se, na verdade, de uma exposição quadro a quadro, enfocando fatos da vida dos vultos em si. Na análise de WY (História), trata-se de um “trabalho livresco, que não toca no contexto histórico; não alinha um personagem ao outro. Parece que foram escolhidos a esmo. Dentro das correntes históricas, o trabalho é considerado neopositivista, a corrente mais arcaica que existe”.

Para a orientadora do trabalho⁴⁹ (História), no entanto, o fato de cada grupo de alunos estudar uma personalidade, tendo como critério a diferença de área, estaria garantida, na sua composição, a característica interdisciplinar. Não se apercebera da inconveniência da bibliografia indicada e da forma como encaminhou o trabalho para que os alunos fizessem relações contextualizadas, de modo a se apropriarem de compreensões mais complexas e globais das obras dos personagens em destaque, inclusive das razões de suas escolhas. A mobilização dos alunos à busca de objetos, obras, documentos, dizeres, cartazes, etc. para dar maior realce à personalidade destacada deu ao trabalho uma versão melhorada ao convencional, mas o teor disciplinar continuou ainda muito forte, apesar do empenho em superá-lo.

O Projeto *Conhecer para mudar* ou *Conhecendo hoje para transformar amanhã*, nascido, conforme a Professora Orientadora⁵⁰ (Disciplinas de Sociologia e Estrutura e Funcionamento do Ensino) e suas alunas da 3ª série do Normal Médio (25 participantes), das discussões teóricas sobre *Periferia urbana* (sua constituição, os papéis sociais dos seus atores, a organização da escola e a representação que a clientela desse zoneamento faz da instituição escolar), representou a aproximação, via pesquisa, desse referencial à realidade social do Riacho Doce, um dos mais novos e preocupantes bairros periféricos da cidade de Torres.

Do que pudemos apreender da exposição do trabalho na Mostra, o grupo de alunas responsável conseguiu, utilizando fotos e maquetes, diferenciar conglomerado urbano central e periférico, tendo o Riacho Doce como referência. O destaque das diferenças é dado ao saneamento básico e infra-estrutura

⁴⁹ Também não participou dos momentos anteriores da pesquisa.

⁵⁰ Idem nota 44.

(pavimentação, iluminação, transporte, unidade sanitária, escola, emprego, etc). A composição do bairro, a história das pessoas e os seus papéis sociais, principalmente aqueles que sustentam o enfrentamento dos desafios relacionados à sobrevivência da comunidade ficam visíveis na exposição, como: liderança e gestão da associação de bairro; artesanato cooperativo (confeção de tapetes em tear manual, peças de decoração utilizando jornal resinado, colchas de retalhos e crochê, etc.); alternativa para a falta de água encanada (adaptação de bicicleta como recurso propulsor para movimentar uma bomba de água, possibilitando sua armazenagem). Este material estava à disposição do público visitante.

Contudo, a comparação que o grupo se propôs a fazer entre o Riacho Doce e uma vila da periferia de Porto Alegre, aproveitando-se da política democrática e inclusiva do Partido dos Trabalhadores (PT), – que administrava a capital gaúcha na época – não se configura com muita clareza, particularmente, no que concerne à organização escolar das instituições que servem as duas realidades pesquisadas. A organização da escola porto-alegrense, por ciclos de formação, que põe à disposição do aluno um currículo interdisciplinar contextualizado à sua realidade, laboratório de aprendizagem para sanar suas dificuldades temporárias e turmas de progressão para aquele com atraso escolar em relação à idade, evitando sua retenção nos ciclos, não apareceu suficientemente fundamentada e comparada com a escola pública que atende a maioria dos alunos do bairro (campo do trabalho).

Como as duas instituições lidam, na sua estrutura e prática pedagógica, com o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência” do aluno na escola (LDB nº 9.394/96, Art 3º, inciso I), ficou obscuro na exposição do trabalho e no seu relatório escrito. Os próprios objetivos e metas do projeto aparecem formulados de maneira fragmentária. Talvez isso responda por essa opacidade. Embora a intenção declarada no objetivo geral seja “identificar pela constatação comparativa... na realidade de Torres e de Porto Alegre, indícios da existência de periferia urbana e caracterizá-la de modo a avaliar seu impacto na escola...” (Relatório do Projeto), os objetivos específicos distribuídos por metas não retomam o indicador comparativo almejado. Vejamos no Quadro 18:

QUADRO 18: Metas e objetivos específicos do Projeto *Conhecendo hoje para transformar amanhã*

METAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. visitar o Riacho Doce, fazendo observações e entrevistas com moradores e lideranças.	- manter contato com as lideranças da comunidade.
2. visitar áreas de periferia em Porto Alegre caracterizadas como "vilas" e "favelas".	- definir estratégias para as visitas, recolhendo dados das comunidades.
3. visitar a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e uma escola de periferia que esteja implantando os ciclos de estudos.	- programar com a SMED/POA um painel sobre a organização e o funcionamento deste órgão; - embasar os novos procedimentos (pedagógicos e administrativos) que implicam a implantação dos ciclos de formação; - recolher dados da escola visitada.
4. apresentar os resultados da pesquisa durante a Mostra.	- elaborar relatórios; - elaborar cartazes; - organizar material de documentação; - elaborar textos; - montar cenários, entre outros.

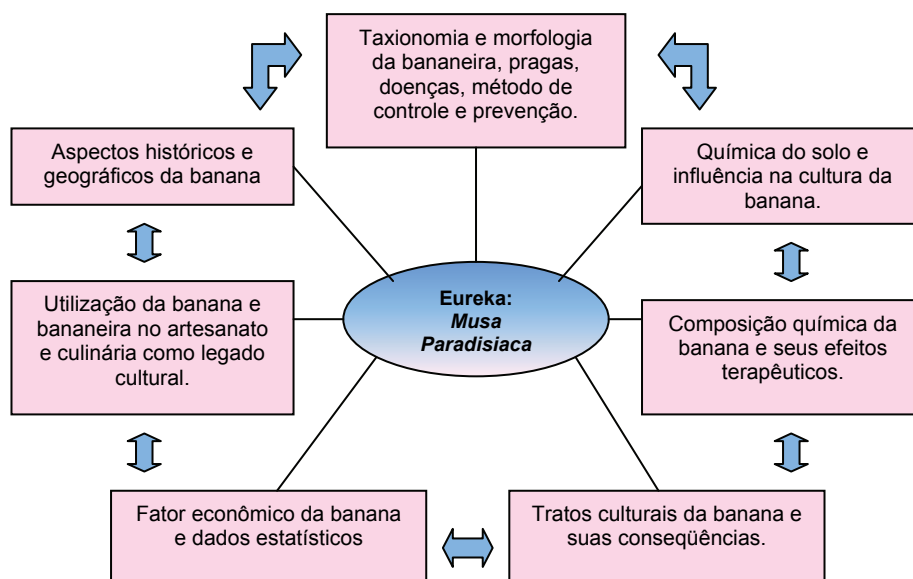
Fonte: Projeto "Conhecer o hoje para transformar o amanhã"

A pouca expressão dada aos mecanismos que fazem da escola uma colaboradora no processo de exclusão pela comparação de duas propostas pedagógicas diferenciadas, se por um lado, enfraquece o propósito discursivo da orientadora do trabalho, por outro, nos conduz a buscar nos depoimentos das alunas participantes, o que é essencial para iniciarmos os discentes no processo de construção do conhecimento interdisciplinar: necessidade de conhecer, pesquisa e diálogo crítico da teoria com a realidade (contextualização). Eis, então: ALUNA 1: "O projeto teve início com a necessidade que nós tínhamos em saber mais sobre a vida social menos favorecida". ALUNA 2: "É um projeto diferente por mostrar a realidade da periferia, do bairro e do centro. Como cada um deles é formado e seus grupos sociais, pois não conhecíamos esta realidade". ALUNA 3: "A visita no Riacho Doce nos permitiu entrevistar as famílias. Com alguns depoimentos, conhecemos um pouco mais a realidade da comunidade e de como ela foi crescendo". ALUNA 4: "Um assunto que vínhamos trabalhando há tanto tempo, pôde sair da sala de aula e, através da pesquisa, pudemos perceber que ele está na vida das pessoas, conhecer a realidade que costumamos ver de longe e poder vê-la bem na nossa frente" (Relatório do projeto).

Eureka: musa paradisíaca, é um outro projeto que flagramos na Mostra e o incluímos aqui por se tratar de um trabalho desenhado para atender a princípios interdisciplinares. Proposto às alunas da 2ª série do Normal Médio pela Professora

CM, de Química, o projeto foi assim batizado, pela importância de se pesquisar um assunto de tamanha relevância sócio-econômica para a região: a banana. Este tema foi escolhido, justifica a proponente, porque pertence à cultura agrícola local; tem importância social e econômica para a região, quer no seu progresso, quer na permanência das famílias no campo, além de favorecer a abordagem interdisciplinar. Além do objetivo temático de “proporcionar aos alunos e comunidade um maior conhecimento sobre a banana, sua cultura e utilidades” (Relatório do projeto), o estudo intencionava oportunizar às discentes a vivência da pesquisa (aplicação do método científico), o desenvolvimento da consciência crítica e a experiência do estudo interdisciplinar.

A partir de uma palestra com um engenheiro agrônomo convidado da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS), órgão da Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Rio Grande do Sul, sobre a Bananicultura em Torres, as 20 alunas que aderiram ao projeto foram divididas em grupos menores, conforme os sub-tópicos a serem trabalhados, a saber: 1. Aspectos históricos e geográficos no cultivo da banana; 2. Taxionomia e morfologia da bananeira, pragas, doenças, método de controle e prevenção; 3. Química do solo e sua influência na cultura da banana; 4. Composição química da banana e seus efeitos terapêuticos; 5. Tratos culturais da banana e suas conseqüências; 6. Fator econômico da banana e dados estatísticos correspondentes; 7. Utilização da banana e bananeira no artesanato e culinária como legado cultural. (Figura 13).

FIGURA 13: Sub-tópicos do Projeto Eureka: *musa paradisiaca*

No quadro abaixo, temos os objetivos específicos de cada sub-tópico e a metodologia empregada para atingi-los.

QUADRO 19: Objetivos Específicos dos sub-tópicos do projeto e metodologia correspondente do Projeto *Conhecendo hoje para transformar amanhã*

SUB-TÓPICOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
1. Aspectos históricos e geográficos da banana.	Identificar a origem da banana, tipos de solo e clima em que melhor se adapta.	Pesquisa bibliográfica; Confecção de maquete do relevo de bananais.
2. Taxionomia e morfologia da bananeira, pragas, doenças, método de controle e prevenção.	Identificar a taxionomia e a morfologia da bananeira; Apontar as pragas e doenças que atacam a bananeira, identificando o método de controle correspondente.	Pesquisa bibliográfica; Entrevista com produtores de banana sobre o assunto; Visita a três bananais monitorada por um agrônomo (identificação das pragas)
3. Química do solo e sua influência na cultura da banana.	Avaliar o PH do solo, sua composição química, os macronutrientes, identificando suas deficiências para o cultivo da banana e o método de correção da acidez.	Pesquisa bibliográfica; Coleta monitorada de amostras de solo de bananais da região; Análises das amostras, utilizando o laboratório de análises de solo do Curso de Agronomia da UFRGS ⁵¹
4. Composição química da banana e seus efeitos terapêuticos.	Identificar a composição química da banana e suas aplicações terapêuticas.	Pesquisa bibliográfica; Entrevista com o agrônomo da EMATER/RS e o pessoal da Pastoral da Saúde (setor plantas medicinais).
5. Tratos culturais da banana e suas consequências.	Verificar os efeitos nutricionais e ambientais do uso de agrotóxicos no cultivo da banana.	Pesquisa bibliográfica; Entrevista com o agrônomo da EMATER/RS sobre o assunto; Experiência monitorada para verificar e comparar o grau de glicose em banana de trato tecnológico e trato ecológico; Demonstração da experiência na Mostra.
6. Fator econômico da banana e dados estatísticos correspondentes	Identificar os tipos de banana mais consumidos, verificando a importância econômica do seu cultivo.	Pesquisa bibliográfica; Entrevista com o agrônomo da EMATER/RS; Visita à Feira de Produtos agrícolas de Torres e ao CEASA ⁵² em Porto Alegre (entrevista com os feirantes); Tratamento estatístico dos dados por meio de tabelas e gráficos (tipo de banana mais consumido, Estados brasileiros, municípios do Rio Grande do Sul e da região maiores produtores).
7. Utilização da banana e bananeira no artesanato e culinária como legado cultural.	Reconhecer a utilização da banana no artesanato e culinária como legado cultural.	Pesquisa bibliográfica; Catalogação de receitas culinárias e peças artesanais (tipos e processo de elaboração).; Exposição de exemplares culinários e peças artesanais em modelos reais

Fonte: Projeto e relatório.

⁵¹ UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵² CEASA – Centrais de Abastecimento do Rio Grande do Sul (Secretaria de Agricultura e Abastecimento).

Os resultados do estudo realizado, seus objetivos, metodologia e intenção interdisciplinar constatamos nitidamente na exposição oral das alunas, nas maquetes, fotos, gráficos, aparelhos laboratoriais, demonstrações experimentais, materiais e produtos reais, como: diferentes tipos de solo, espécimes variadas de bananeiras, peças de artesanato e iguarias feitas à base da bananeira e da banana, respectivamente.

O fato de a Orientadora pensar o projeto e determinar os sub-tópicos, distribuindo-os entre os grupos de alunas, como assegurou, nos pareceu a princípio que o enfoque interdisciplinar poderia ter se descaracterizado no processo, sob o ponto de vista epistemológico, primordialmente. O relatório, na conclusão específica dos grupos, no entanto, deixa manifesto que este perigo foi controlado. Observa-se que todos eles mantiveram-se em intercomunicação sem se afastar da proposta global do trabalho, como vemos na conclusão do grupo 6, que se deteve no *fator econômico da banana e dados estatísticos correspondentes*: “A cultura da banana depende muito da composição química do local onde é plantada. Quando este não é propício influenciará o fator econômico, pois um produto de má qualidade não será bem comercializado e nem terá bom rendimento financeiro”. Na conclusão geral, então, nossas suspeitas se vêm ainda mais enfraquecidas, quando lemos no final do relatório: “Concluindo com as outras áreas, vimos que a parte química (que está no solo, no plantio e no cultivo) influencia no valor nutricional, que pode alterar ou não a qualidade da fruta. A qualidade deste produto afetará o seu consumo pela população e definirá o seu preço no mercado” (Relatório do projeto).

Podemos dizer que a proposta deste estudo sobre a *banana* aproxima-se mais da “unidade didática integrada” de Santomé (1998, p. 223), que partindo de um tópico lança questões ou sub-tópicos em “rede”, visando compreendê-lo na sua complexidade, alcançável na possibilidade dos limites do estudo efetivado. Neste ponto é que, instigados pelo autor, interrogamos: as alunas não teriam aprendido mais se tivessem sido desafiadas a problematizar o tema proposto e a construir sozinhas a rede de sub-temas? Como ele, acreditamos: na medida em que os alunos são envolvidos no plano de estudo, assumindo o compromisso com as fontes de informação e os recursos para a solução dos problemas que eles mesmos

formularam ou participaram da sua formulação, aprenderão a levantar hipóteses e alternativas de soluções “pertinentes” às situações da realidade, não se contentando em reproduzir um conhecimento pronto, fragmentário e desarticulado do real. A Professora CM, orientadora deste projeto, todavia, privou suas alunas dessa experiência.

Esta é a principal crítica que imputamos ao seu projeto como forma de contribuir para o aperfeiçoamento de um trabalho, cujo manancial guarda as condições favoráveis para a prática de um ensino e uma aprendizagem interdisciplinares. De resto, surpreende-nos sua orientadora pela contradição entre um ensino disciplinar que pratica regularmente e uma proposta interdisciplinar em edição especial, que não assistimos quando a acompanhamos em sala de aula.

Um trabalho mais. Simples diante dos demais, sem notoriedade para a maioria dos visitantes, centrou-se em nosso olhar. Guardava na sua simplicidade o contexto, o real, a complexidade, que os alunos naquele momento tinham conseguido atingir. Inda mais vindo da área da Física. Por aqui uma disciplina árida, abstrata, preocupada com fórmulas e conceitos, cartesianamente dispostos e propostos. Estamos falando do Projeto *Trânsito de Torres*, exposto por um grupo de alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Na exposição, uma maquete retratando pontos-chave de confluência de ruas da cidade, que apresentam maior risco de acidentes. Na parede, um gráfico comprovando que estes pontos foram levantados a partir de pesquisa com os torrenses, que, além disso, apontaram como causas principais a imprudência conjugada de motoristas, ciclistas e pedestres; a falta de semáforos nos cruzamentos e educação para o trânsito. Estas últimas tidas como estratégias de solução para atacar o problema. Na demonstração dos alunos, fica declarado que o estudo da velocidade e suas conseqüências no impacto entre os corpos deu o tom para o estudo, que lhes permitiu analisar na prática esse conhecimento, a partir dos depoimentos dos informantes, acerca de experiências próprias com acidentes, de familiares ou amigos. Transmitem também os alunos, os conhecimentos de que se apropriaram a respeito das seqüelas físicas e psico-emocionais deixadas pelos

acidentes nos quais as pessoas se viram envolvidas e os efeitos sobre a qualidade das suas vidas.

Ao final, exibem um documento, contendo os resultados do trabalho e as sugestões para a solução do problema. O intuito era remetê-lo ao poder público local, solicitando providências sobre o assunto, para o que convidavam os presentes a se aliarem à causa, reforçando, assim, o pedido. Hoje os pontos da cidade problemáticos para o trânsito indicados no trabalho pelos pesquisados já estão monitorados com semáforos.

Não tivemos desse trabalho acesso ao seu projeto, como também não o tivemos em relação ao *d'As dez pragas do Egito*, do qual falamos antes. Achamos até que seus orientadores não chegaram a sistematizá-los, em vista do desconhecimento dos discentes sobre este feito. Porém, o primeiro difere do segundo, pelo que pudemos captar dos alunos, porque seu tema foi proposto pela professora responsável, mas os conhecimentos necessários e as fontes de informação para compô-lo foram buscados por eles. No segundo, os alunos receberam a proposta pronta e as fontes. Restou a eles organizar o texto e apresentá-lo. Duas orientações interdisciplinares diferenciadas, portanto: a primeira construída e a segunda apresentada (reprodutiva).

Nos trabalhos apresentados na Mostra, a diversificação e o cruzamento das orientações disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio propedêutico e profissional, revelaram-se dois indicadores importantes para fundamentar nossas convicções de que a Escola e seus professores guardam em si, mediatizados por seus alunos e o contexto social local e global, um potencial riquíssimo na reconfiguração da prática pedagógica em sala de aula, tendo a interdisciplinaridade por base e princípio inovador. É preciso, pois, redimensionar tais experiências, retirando-as da condição de “atividades extras” para que passem a fazer parte da rotina diária do ensino oferecido aos alunos. Como fazer isso? No próximo bloco diremos como este assunto foi discutido com os professores.

4.2.4. A INTERDISCIPLINARIDADE E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO: A RECONSTRUÇÃO DA VISÃO DOS PROFESSORES

Construímos esta última etapa da pesquisa a partir das aprendizagens que fizemos na leitura e no diálogo com as fontes e as pessoas com as quais nos comunicamos, especialmente os 20 professores⁵³ que participaram do encontro de discussão das nossas compreensões acerca do que lemos, dialogamos e testemunhamos nos momentos anteriores.

Como dissemos antes, esta continuidade foi sentida e sugerida por eles. Reconhecida pelo grupo como necessária. Nossas reflexões não nos livraram de fazer o mesmo. Constituiu-se a forma concreta que encontraram os docentes de dar uma resposta ao nosso trabalho, cuja discussão e reflexão pode se estender a tantos outros trabalhos de pesquisa já realizados, em andamento ou que venham a se projetar: pesquisa sobre o professor ou que se limita a levantar dados sobre ele têm demonstrado pouco ou nenhum efeito sobre sua prática. Esvaziado nas suas próprias elucubrações e apologias, este conhecimento não tem produzido referências e efeitos válidos sobre/para a prática. Tendo sido gerado fora dela, representa a idealização simplificadora do seu real. Primordial é aprender durante e com a pesquisa (Barbier, 2002).

Os professores queriam se apropriar da pesquisa, compreender os significados da sua prática e aprender “a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas” (Tardif, p. 239), de modo que, por entre e através da linguagem compartilhada, pudessem lançar uma nova visão sobre o seu fazer pedagógico. Assim procedendo, afastávamos-nos do escopo dos teóricos e especialistas que insistem, como sublinha (1995), em continuar produzindo um corpo de saberes e técnicas pedagógicas “no exterior do mundo dos professores” (p.16). Mais que isso, buscávamos reorganizar a reflexão como estratégia formativa do professor para além do simples pensar a prática, de modo a favorecer a discussão sobre o “contexto

⁵³ Lembrem-se que acompanhamos em sala de aula 22 docentes, no total.

social e institucional no qual o ensino se dá” (Zeichner, 2002, p.41), incluindo as condições materiais do trabalho docente.

A proposta diferenciava-se dos programas prontos de formação por meio de palestras, leituras de textos e exposições descontextualizadas e, por isso mesmo, se fundamentava na prática crítico-reflexiva do professor que devolve a ele a condição de profissional reflexivo da sua ação (Shön, 1987; Zeichner, 1993 e 2002; Nóvoa, 1992 e 1995; Giroux e McLaren, 1995; Fullan e Hargreaves, 2000); Goodson, 2000; Tardif, 2000 e 2002). Uma prática pouco freqüente nas escolas por não haver “oportunidade nem encorajamento suficiente para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.15). É que as escolas dedicam muito pouco tempo, quando o fazem, a pensar, coletivamente, a sua prática e de seus professores em relação à análise, compreensão, avaliação e crítica de suas concepções, objetivos, resultados, inovação e mudança.

Firmamo-nos nesse cometimento, com insegurança, é verdade, na idéia de transformar os encontros em espaço para que o ensinante se convertesse em pesquisador por direito próprio (Erickson, 1989). Queríamos que o professor, nesta perspectiva, não fosse o observador participante externo, mas o participante-observador, que delibera no interior da sua própria ação e da ação de seus pares, com quem compartilha crenças, significados, compreensões, ação e dificuldades.

No sentido de contemplar este desígnio, esforçamo-nos em oferecer aos docentes uma análise externa, que lhes permitissem distanciar-se do seu próprio olhar, pois a familiaridade com a complexidade e riqueza de estímulos próprios da micropolítica da sala de aula, paradoxalmente, se apresenta, na maioria das vezes, desvantajosa à reflexão das idiossincrasias desse espaço de ensino. Nossa participação, aportando uma visão distanciada da prática docente, sinalizou-se pelo desejo quase obstinado de contribuir para que o professor fizesse com que o que lhe fosse familiar se voltasse a ele como estranho, incerto e instigador. A tarefa desafiadora que nos impusemos a

realizar, problemática por sinal, foi a de mobilizá-lo “a formular suas próprias perguntas, a contemplar a experiência cotidiana como informação para responder a essas perguntas, a buscar provas contrárias, a considerar os casos discrepantes e a ponderar interpretações diferenciadas” (Erickson, 1989, p.291).

Propondo-nos, então, a romper com os modelos de formação continuada convencionais, que operam quase sempre desarticulados dos saberes do professor, organizamos, sob o princípio da flexibilidade, os encontros de modo a oportunizar aos participantes a reflexão sobre suas compreensões e práticas no que tange ao enfoque interdisciplinar.

No primeiro encontro, logo de início, apresentamos e discutimos com os presentes o cronograma de trabalho e a metodologia que seria utilizada. Justificamos a pertinência de ambos, enfatizando que a pesquisa-ação nos moldes apresentados era a metodologia que melhor convinha ao propósito de contribuir para que a relação professor-conhecimento/ ensino interdisciplinar ganhasse maior consciência e consistência. As constatações documentais, discursivas e práticas já tinham sido feitas por pesquisador e pesquisados. Era necessário, agora, fazer uma reflexão crítica fundamentada na teoria sobre a interdisciplinaridade que pudesse suprir os docentes de material para exame e debate. Nesse dia, propusemos que os professores, individualmente, resgatassem em texto escrito o conceito que tinham sobre interdisciplinaridade, destacando dele uma palavra-chave. A partir daí, eles produziram textos em pequenos grupos, que subsidiaram a discussão ampliada no grande grupo.

Nos conceitos expressos, como era de se esperar, sobressaíram-se palavras-chave, tais como: integração, ligação, relação, conjunto, troca, referindo-se a grupos de professores ou de disciplinas (conhecimento), visto que a maioria deles seguia lógica aproximada de compreensão deste registro de um dos docentes: “Interdisciplinaridade é a ligação de várias disciplinas. Num tema todos os professores têm que trabalhar conforme sua área”. Também apareceram idéias de que “conhecimentos se ampliam, complementam-se, influenciam-se uns aos outros”; que “interdisciplinaridade é um conhecer algo através de vários prismas (pontos de vista)” ou “construção contextualizada do conhecimento”. Tais

significações ofereceram, nos pequenos e grande grupo, o contraponto, que de começo, alimentou as discussões, abrindo, aos envolvidos, as primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre suas compreensões.

O grande tema que nos dispusemos a questionar sua compreensão – a interdisciplinaridade – é um termo que, como vimos acompanhando se espraia em discursos diversos, assumindo nuances de sentido específicas em relação ao lugar de sua emergência, seja do ponto de vista epistemológico ou pedagógico. Não tínhamos, porém, a intenção de capturá-la numa conceituação definitiva, mas problematizá-la com os sujeitos da pesquisa, de modo que pudessem refletir sobre a atitude e alcance da compreensão que delas possuíam. Interessava-nos mais a discussão do que a precisa definição imbatível de seu sentido. Acreditávamos que o processo de reflexão sobre a realidade conceitual, com a possível dissolução das certezas cristalizadas, a verificação de possíveis significações vinculadas a experiências e contextos específicos que antes não se supunha, seria nossa maior contribuição. De modo a continuar vivenciando o processo de investigação, nosso objetivo era reafirmar aos professores a importância da ação de pesquisador na atividade docente.

Nos encontros quinzenais seguintes, foram debatidos textos dos autores de que nos servimos como referência neste trabalho, entre eles: Hernández e Ventura (1998), Santomé (1998) e Frigotto (1995). Os primeiros, preferidos por desenvolverem suas reflexões numa abordagem teórico-prática da interdisciplinaridade; o último por pô-la em questão enquanto necessidade e problema em nosso meio de forma contundente⁵⁴. Nas discussões, incluímos, também, o vídeo dos trabalhos apresentados na Mostra de Ciências e Artes do IEEMD, mencionada antes, como subsídio concreto para aprofundarmos as compreensões a respeito do tema, tendo o referencial teórico oferecido pelos textos como suporte. Ao final, retomou-se as produções anteriores à leitura e discussão dos textos teóricos, visando oportunizar a todos perceberem as variações no pensamento e a conseqüente e possível alteração nas suas conceituações (Quadro 20).

⁵⁴ A referência teórica destes autores vem explicitada no segmento: *A Interdisciplinaridade como princípio inovador: uma possibilidade para o ensino*.

QUADRO 20: Atividades desenvolvidas com os professores nos encontros do Programa de Formação

ENCONTRO	ATIVIDADES
1º	Apresentação e discussão do cronograma de trabalho e da metodologia do Programa de Formação. Resgate em texto escrito pelo professor do conceito pessoal sobre interdisciplinaridade: socialização e discussão em pequeno e grande grupo dos conceitos individuais registrados.
2º	Discussão da obra: <i>Transgressão e mudança na educação</i> : os projetos de trabalho (Hernández e Ventura, 1998).
3º	Discussão dos capítulos III (A organização relevante dos conteúdos nos currículos, p. 95-126) e VI (O planejamento de um currículo integrado, p.187-222) de <i>Globalização e interdisciplinariedade</i> (Santomé, 1998).
4º	Discussão do texto: <i>A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais</i> (Frigotto, 1995, p.25-49).
5º	Análise e discussão do vídeo dos trabalhos da Mostra de Ciências e Artes à luz do referencial teórico estudado.
6º	Retomada individual e coletiva das produções anteriores aos textos teóricos: revisão conceitual.

Os encontros foram, assim, pela leitura individual, do trabalho em grupo, da discussão aberta e da produção textual individual e coletiva, produzindo conhecimento, reflexão e crítica sobre a interdisciplinaridade e a prática pedagógica a ela correspondente. Analisando o material produzido pelos professores nos seus escritos, discussões e depoimentos, inclusive o proveniente de nossas observações, participação e intervenção, os pontos problemáticos que emergem com maior ênfase estão ligados às ausências e silêncios nos encontros, à leitura e produção escrita e ao próprio processo de formação continuada dos professores.

Entramos no processo de formação assumindo pensamento contraditório: acreditando na sua potencialidade por um lado, suspeitando que os professores sustentassem a formação reivindicada, por outro. Nossa preocupação se fixava nas condições objetivas e materiais de trabalho dos docentes; na vivência pouco sistemática na Escola e entre eles da reflexão sobre suas práticas, constatada nos documentos analisados; no cultivo pouco comum do registro escrito

de suas produções, somados ao contexto desmotivador para a mudança em educação, apesar da luta local para romper com o ceticismo neste sentido.

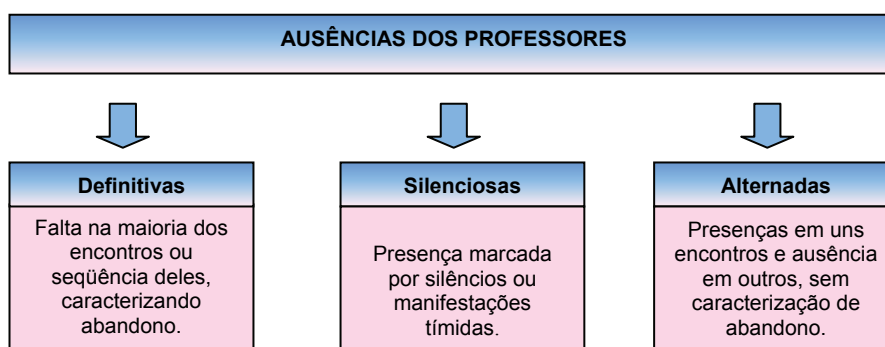
De fato, a programação, apesar de não ferir o regime de trabalho acordado com a direção do Instituto, mudou a rotina dos professores pela regularidade de 2 (dois) encontros por um período determinado de 3 (três) meses (de parte do IEEMD, havia em calendário apenas uma reunião por mês; as demais eram contingentes e eventuais). Também por tratar-se de uma proposta diferenciada, que lhes exigiam tarefas com as quais não estavam acostumados a se defrontar de forma mais sistemática e rigorosa, como: leituras, discussão e produção escrita. Tínhamos receio de que o caráter voluntário da proposta se sobressaísse e que as atividades sugeridas fossem percebidas pelo professor como sobrecarga de trabalho, ocasionando o esvaziamento dos encontros.

Sabemos que uma metodologia desta natureza desnuda sobremaneira a privacidade dos seus participantes, pondo a autoridade profissional que julgam ter construído, a descoberto. Por esta razão, participar deste trabalho exigia por parte dos professores um novo olhar para o processo de formação continuada que, historicamente, vem se legitimando como momentos eventuais de apresentação das “novidades” e dos “modismos” difundidos nos meios universitários sem muita vinculação com a realidade e as necessidades da escola de Educação Básica.

No primeiro encontro, contamos com os 20 (vinte) professores que estiveram conosco na reunião de apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, até então. Afinal, presenças, ausências e silêncios precisavam se manter num nível de regularidade aceitável para que se pudesse garantir a continuidade e o alcance dos objetivos do trabalho. Contudo, nossas apreensões foram se confirmando no movimento das pessoas durante a pesquisa. As presenças, no segundo encontro, caíram para 80%, num decréscimo contínuo, que só se estabilizou nos dois últimos encontros sobre um percentual de 52%, pouco mais da metade dos participantes iniciais.

As ausências manifestaram-se de três formas: as definitivas, as alternadas e as silenciosas. As ausências definitivas compuseram-se pela não presença do professor na maioria dos encontros ou numa sequência deles, com posterior abandono. Identificamos 6 (seis) delas, perfazendo 30% em relação ao total dos profissionais. As alternadas são aquelas em que os professores se fazem presentes em uns encontros e ausentes em outros, não caracterizando abandono. Com essa configuração reconhecemos 25% de ausências. Nesse caso, os docentes que mantiveram certa regularidade de comparecimento às atividades de formação resultaram em apenas 45%. Por fim, denominamos de silenciosas, as ausências que marcaram as presenças dos docentes por seus silêncios, ou por suas manifestações tímidas e/ou rarefeitas nas discussões encaminhadas nos encontros (Figura 14).

FIGURA 14: Ausências manifestadas pelos professores no Programa de Formação



Em relação às ausências definitivas, pode-se afirmar que foram motivadas pelas razões que previmos na metodologia:

- Regularidade temporal dos encontros (dois por mês);
- exigência com leituras, produção escrita, socialização das compreensões teóricas e práticas pertinentes ao objeto da investigação;
- as frustrações e os desânimos oriundos das contradições entre o que se propunha como reflexão-ação e a expectativa do professor

quanto à contribuição que a pesquisa poderia trazer para a sua formação;

d) o caráter voluntário de adesão à proposta de formação, embora, como dissemos, o tempo dispensado aos encontros constasse da carga-horária de trabalho do professor.

Estes aspectos, de certo modo, afetavam a sua vida pessoal e profissional, fazendo-o sentir-se privado de tempo para outras obrigações. O depoimento que segue é lapidar neste sentido:

Tive muita dificuldade para chegar ao final dos encontros. Tenho dificuldade de produzir, tenho dificuldade de tempo. A gente já trabalha a semana inteira e só se tem livre o final de semana. Vir pra cá no sábado de manhã ainda, é muito complicado. É o único dia que tenho para pôr as coisas em ordem. A família fica a Deus dará. Acho que se o trabalho continuasse a gente precisaria rever este tempo⁵⁵. (Professora CI).

Recordemos que em nosso meio, o tempo fora de aula, mesmo devido seu cumprimento em cláusula estatutária ou contratual, adquire certa flexibilidade, chegando, em alguns casos, à sua desobrigação, consentida pela escola sob o aval das coordenadorias de educação, que fingem desconhecer o fato. Há uma espécie de disfarce democrático de que o professor use o tempo conforme suas necessidades, sob o pretexto de que ele, na escola, em hora-atividade gera “fofoca”, cria atrito com os colegas. Na verdade, encobre-se aqui a velha história de que não se tem um trabalho pedagógico (planejamento, formação ou atendimento diferenciado aos alunos) que justifique ao professor o cumprimento total do seu regime de trabalho na escola. A naturalização da desobriga com a chamada hora-atividade é tamanha, que há nas escolas um movimento entre os professores para livrar-se dela. Amiúde, ela é tida como “direito à folga”, possibilitando ao docente preenche-la com mais trabalho em outra escola ou em outro setor profissional fora do magistério.

⁵⁵ Lembremos que os sábados de manhã estavam reservados para reuniões, mas no calendário estava indicada apenas uma por mês. Assim, para o professor o compromisso com mais um dos sábados representava sobrecarga de trabalho.

Acreditamos que a intenção de tal convivência esconde a real intenção de desmobilizar a organização política e pedagógica dos docentes, enfraquecendo o movimento da categoria em prol da sua valorização profissional. Quanto mais individualizados, mais fácil de mantê-los conforme o sistema deseja. Isolados, o trabalho cooperativo não flui. Desmobiliza a resistência e a ruptura com o convencional; inviabiliza o planejamento e o estudo participativos, desarticulando a ação coletiva desses importantes atores escolares em defesa da inovação e da mudança na escola.

Os motivos que produziram as ausências definitivas também servem para explicar as alternadas, mas não tão fortes para os professores que se incluem neste grupo. Se os desânimos e frustrações em relação à pesquisa podem ter sido decisivos na constituição das ausências definitivas, para as alternadas eles apenas foram componentes de um processo formativo do teor e configuração do que vínhamos implementando. Estas decorreram da oscilação dos estados de ânimo e desânimo dos docentes, que foram por eles re-potencializados, impulsionando-os a permanecer no grupo, mesmo sem a regularidade esperada.

As ausências começam a crescer à medida que se avança na teorização da interdisciplinaridade, que passa a exigir leitura e estudo sistemático extra, inclusive. O esforço compreensivo demandado pela teoria e o seu confronto com as compreensões pessoais, exigindo a mobilização de recursos e habilidades cognitivas superiores para elaborações intelectuais mais complexas, a que o professor não está habituado a praticar, desperta nele certa insegurança em relação às suas capacidades para ler, interpretar e compreender. Mais ainda quando se vê diante da pressão de expor e defender, no grupo, seu pensamento e suas compreensões, principalmente, em se tratando de discussão orientada por uma teoria referencial, que lhe exige maior consistência reflexiva e maior rigor. Este foi, sem dúvida, um dos aspectos que pode ter levado os participantes a revezarem as presenças ou abandonarem o Programa de formação. Na declaração da Professora MI, a comprovação disso:

A gente não tá acostumada à produção escrita, a escrever. Aí me via na situação de colocar no papel o que tinha entendido; dá um bloqueio!. Falar é fácil, mas a hora de escrever é complicado, principalmente, quando se tem que ler para os

outros. Dá vontade de cair fora .Não vim dois encontros, mas em cada falta me recobrei e tou aqui.

Na complementação de uma de suas companheiras de trabalho, uma justificativa para tal desconforto e a superação dela, como necessidade/condição para o desenvolvimento de um conhecimento e um ensino interdisciplinar.

Isso talvez seja porque a gente está sempre fazendo as coisas sozinha; não está acostumada a compartilhar nossas idéias com os outros colegas. Fica desconfiada e se sente até desconfortável em ter que colocar as idéias que se tem no grupo. Mas se não vencemos isso, como é que vamos crescer em relação à interdisciplinaridade? (Professora LA).

As ausências silenciosas apareceram nos encontros com certa frequência e variação intersticial. Porém, transformavam-se em presenças mais efetivas, à medida que o professor superava as inibições que o tolhiam de participar. Resultavam da auto-reflexão sobre suas compreensões em confronto com as significações e argumentações dos colegas em relação ao que era socializado e discutido. De fato, uma das regras da metodologia da pesquisa-ação implicava num expor-se por meio do discurso oral ou escrito. A exposição e a discussão, geralmente, arrastam as pessoas para um processo de auto-retrato, em face do embate de idéias, característico de composição coletiva dessa natureza, que as inibem, de certa maneira, ou as fazem abdicar da oportunidade de defender suas idéias, abrindo espaço a outros de se manifestar.

A cautela, em tornar-se público ao expor-se, constitui-se um artefato pessoal de auto-proteção, mas carregado de atributo cultural escolar muito forte de considerar como discurso pedagogicamente correto, aquele veiculado pelos especialistas, pela literatura educacional e as chamadas diretrizes curriculares. Vive-se, notoriamente, numa sociedade, cuja organização histórica vem sendo sustentada por uma possante ordem discursiva, que governa “o que deve ser dito e o que pode ser calado” (Costa, 1998, 244) e as pessoas, nos grupos dos quais participam, não estão imunes desses condicionantes. Assim, o professor, não se reconhecendo nos discursos e saberes considerados “legítimos”, desqualifica os

seus, naturalizando-os como “saber menor”. O que diz uma outra professora é sintomático do que vimos discutindo:

A gente não sabe até onde pode ir. Não se sabe se as idéias que se tem ajudam ou atrapalham. O problema ao se expor é o compromisso de dizer o certo. É demonstrar se eu entendi correto as coisas; se cheguei onde os outros chegaram. Então, por medo, não querendo cair no ridículo, eu paro, espero e, muitas vezes, vou pra casa sem falar. Depois me arrependo. Vejo até que tinha alguma idéia pra contribuir, mas parece que sempre tem algo que puxa a gente pra trás (Professora CM).

A leitura e a produção textual dos professores foi outra situação de turbulência. Nos encontros, propúnhamos que os mesmos, inicialmente, socializassem suas leituras em pequenos grupos, para ampliá-las, posteriormente, ao grande grupo e debatê-las. Visando contribuir para esclarecer dúvidas, levantar novas questões ou rever algumas posições e compreensões, intervínhamos no final, destacando questões essenciais abordadas pelos autores dos textos, no que diz respeito à interdisciplinaridade. As discussões teriam produzido compreensões mais consistentes para atenuar equívocos e distorções clássicas sobre o assunto, não fosse o manejo precário da leitura (“aos saltos”) e expressão escrita, incluindo a não realização da leitura prévia.

Em relação à leitura, ao invés de buscar a compreensão global dos textos, os professores se prendiam a partes deles, as quais vinculavam diretamente aos seus pensamentos e práticas experimentadas na Escola, sem se demorar intelectualmente na obra para apreender-lhe sua essência argumentativa. Assim, os sentidos mais significativos e críticos, presentes nos textos, acabavam ficando obscurecidos pelas percepções e experiências pessoais anteriores no que se refere ao conhecimento interdisciplinar. Não percebamos de vista que a interdisciplinaridade é um propósito que o IEEMD e seus professores perseguem como intento inovador que, de certa forma, como vimos, se faz presente nas discussões internas da Instituição. Vejamos o comentário de uma das professoras (RM).

Já nas primeiras páginas a gente encontra ali o que a gente quer fazer, às vezes até já faz. Então, a gente vê o tempo todo, a sala de aula. Se vê, se é, ou não é o que tá sendo dito ali. Eu vejo ali, que o Hernández diz na página 53 que fazer a interdisciplinaridade é preciso que os professores trabalhem juntos pra que os alunos descubram que existe relação entre as disciplinas. A gente não consegue se reunir muito aqui pra fazer isso, mas mesmo sozinha a gente tenta integrar as matérias.

A leitura da professora em questão oculta outros aspectos, sumamente importantes, abordados pelos autores por ela mencionados (Hernández e Ventura, 1998). Para estes, precisamos entender a interdisciplinaridade não como uma atitude organizativa do ensino apenas, mas como possibilidade para os alunos problematizarem a realidade, estabelecendo, por eles mesmos, as relações necessárias à compreensão dos temas em estudo, que eles preferem chamar de enfoque interdisciplinar da globalização. Quer dizer, a interdisciplinaridade/globalização, que costuma ser encarada na escola sob o ponto de vista meramente instrumental, precisa ser assumida, mormente, como questão epistemológica: favorecer ao aluno aprender a globalizar, de modo a ascender ao conhecimento na sua complexidade possível, conforme o momento considerado. Esse é o enfoque do qual a interdisciplinaridade não pode prescindir, pelas razões que elucidamos em várias oportunidades nesta obra.

Não somos contra que se use os conhecimentos prévios e cotidianos na construção das significações de qualquer texto, mas eles devem servir como subsídios dialógicos para ressaltar o propósito da obra em sua especificidade, não para silenciá-lo. Essa era uma dificuldade quase generalizada entre os integrantes do grupo. A todo tempo muitos deles demonstravam suas deficiências para ler os textos, de reconhecer neles as teses defendidas, a quem interessavam, quais as contribuições que se podia tirar deles. No 4º encontro em que discutíamos o texto: *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais* (Frigotto, 1995), um deles assim confessou:

Eu sou um horror mesmo. Ler é muito difícil mesmo. Leio, quando penso que entendi, fico frustrado. Não entendi nada ou tudo diferente. Bom, a gente não tem hábito de ler, nem de escrever. Talvez seja porque não se tenha tempo pra isso. A gente precisaria fazer isso mais vezes na Escola pra sair disso. Em casa a gente se envolve com outras coisas e não faz (Professor MO).

Acreditamos que esta – a falta de competência mínima para ler os textos – tenha sido a razão principal de muitos deles não realizarem as leituras prévias, camuflada na alegação da falta de tempo para tal incumbência. Supor desta maneira, não significa, entretanto, refutar o motivo alegado como forte interferente na construção do quadro que se constatou. A situação do magistério

estadual e brasileiro tem demandado ao professor a busca do número máximo de aulas (limite permitido igual a 60 horas-aula), que lhe garanta a sobrevivência. Muitas vezes, se sujeitando a trabalhar em dois ou mais estabelecimentos de ensino, inclusive no horário noturno, com prolongamento aos sábados. Quando não se obriga a exercer atividade diferenciada do magistério – setor comercial ou prestação de serviço.

Evidentemente, que a dificuldade de leitura interferiu sobremaneira nas produções textuais dos professores: a maioria dos que lia, apenas marcava no próprio texto algumas idéias fragmentárias tidas como essenciais, sem preocupar-se com a compreensão global dele, apesar da discussão que se fez no grupo sobre a importância da produção escrita para a garantia dessa compreensão. Raramente vimos algum dos docentes sair-se com registro das leituras realizadas. Estes, no entanto, apresentavam-se em condições precárias, como anotações de páginas, idéias, tópicos, esquema, sem atender aos requisitos mínimos que se pudesse considerá-los como texto, propriamente dito. Os únicos textos a que tivemos acesso foram os produzidos no primeiro encontro sobre o conceito pessoal dos professores sobre a interdisciplinaridade, dos quais somente 11 (onze) puderam ser retomados por seus autores que se fizeram presentes no último encontro. Nestes a indicação explícita dos autores estudados aparece em apenas 2 (dois) deles.

Poder-se-ia pensar, que embora ausentes, os autores lidos pudessem estar sendo contemplados na revisão conceitual efetivada. Todavia, não conseguimos reconhecer contribuição significativa da especificidade argumentativa dos mesmos. Em geral, a releitura dos textos pelos seus produtores (os docentes) acaba reafirmando as idéias originais ou acrescentando a elas pensamentos genéricos e superficiais. A interdisciplinaridade continua se resumindo à interligação de um assunto com várias disciplinas ou à socialização dos conhecimentos de uma área a outras áreas. Prevalece a idéia de que interdisciplinarizar significa, simplesmente: “agrupar todos os conhecimentos construídos sobre cada componente curricular”, como pensa a Professora CM. Ou “dividir e repartir o conhecimento que adquiri na minha área com colegas e alunos para chegarmos a um consenso”, como aparece na re-escritura textual do

Professor MO, que o faz dizendo estar melhorando seu conceito original. Não nos parece, no entanto, que tenha conseguido dar cabo a este intento.

4.2.4.1. Entre o intervir e o silenciar: a solução para o impasse

É perceptível pelo exposto, que os maiores desafios que enfrentamos foram: as ausências dos professores; o desajuste entre a necessidade de estudo teórico, as habilidades de leitura e análise textual e a disponibilidade/tempo para ler dos participantes; a natureza da metodologia adotada. Sobre estes dois últimos, nos vimos diante do impasse de intervir ou não sobre os fatos que vinham ocorrendo no momento.

Entendíamos que, se não intervíssemos nas discussões, os envolvidos teriam espaço aberto para suas histórias e experiências pedagógicas. Percebemos, no entanto, que sem nossa intervenção as discussões assumiam, na maioria das vezes, um caráter apenas pragmático, sem as articulações teóricas necessárias. Este fato produzia em nós o sentimento de que não estávamos contribuindo para que os professores construíssem um novo olhar em relação ao objeto de estudo.

Se continuássemos insistindo em não intervir, poderíamos estar frustrando a uma fração dos professores que tinha a expectativa de receber, de nossa parte, orientações especializadas sobre o assunto em discussão, buscando confrontar suas compreensões e aprofundá-las. Se o fizéssemos, tínhamos a redução do espaço de participação e autonomia dos mesmos para a construção de novas compreensões sobre a interdisciplinaridade. Resolvemos, então, ouvir os próprios interessados. Reconhecemos que uns gostariam de receber orientações mais objetivas e práticas sobre a interdisciplinaridade. Enquanto outros classificavam a metodologia de inovadora por vir representando um espaço de aprendizagem coletiva, pautada na horizontalidade das relações entre professores e o especialista.

Essas contradições resultam do parâmetro construído pelos professores nas experiências de formação “centrada na inovação” (Fullan e Hargreaves, 1992), sustentada na idéia de que o professor precisa ser informado e treinado para se apropriar das diretrizes que fundamentam o processo inovador pretendido. Os professores moldados nesse tipo de formação e pouco acostumados a uma prática mais autônoma e crítica, esperam respostas prontas, conclusões definitivas sobre os problemas levantados pela análise da situação cotidiana escolar e dos textos teóricos. De conformidade com este modelo, é o parecer de uma das professoras tomado como exemplo: “o que estamos vivenciando é um trabalho de formação diferente. A gente tá sendo incentivada a buscar, estudar. A proposta é construirmos juntos, mas parece que falta algo. As coisas parecem soltas, falta objetivo, coisa prática. Precisamos de orientação mais definida” (Professora MA). Contrariando-a temos o comentário que passamos a transcrever:

Eu já estive em outros encontros, mas não dessa maneira. Até aqui na Escola não vi coisa parecida. Temos até umas reuniões boas, mas não assim. Essa proposta é diferenciada. Tem-se abertura pra falar. Aqui me senti construindo conceitos. Em outros encontros a gente recebe a informação pronta. É expectadora. O respeito aos pontos de vista diferentes, às divergências foi percebido o tempo todo. Isso foi positivo. Por isso, não concordo com a posição da colega. (Professora AL).

Ouvidos os professores, acordamos com eles que a partir de então, passaríamos a intervir um pouco mais. O que não significava frear o processo reconstrutivo da análise que se vinha fazendo, nem tampouco impor um padrão único às suas interpretações, mas auxiliá-los a fazê-las criticamente. Na verdade, tínhamos como propósito que o Programa de Formação funcionasse como um recurso que os estimulasse a romper com seus pontos de vista mágicos e dogmáticos (Gramsci, 1995). Uma oportunidade para que eles se envolvessem num processo de produção, deixando de fazer parte do grupo de docentes que participam de formação continuada como meros expectadores de teorias pré-elaboradas sem chances de problematizá-las e articulá-las as suas necessidades docentes e da escola, exercitando a crítica (Lüdke, 2001).

Enfim, queríamos que eles ampliassem suas comunicações para fortalecerem suas interpretações, pois “a possibilidade do entendimento vem da

variação interpretativa” (Demo 2001b, p. 33). Atores críticos e situados se constroem no desenvolvimento da capacidade de escutar, observar e pensar, como também de utilizar as múltiplas linguagens que permitem estabelecer, com os outros e com o mundo, processos de interação e de intercompreensão.

Nossas intervenções passaram, então, a acontecer mais ao final das discussões do grupo, pontuando, esclarecendo, questionando aspectos que, no nosso entender, tinham ficado obscuros e que, portanto, mereciam maior aprofundamento. Cuidávamos para não desvalorizar os saberes dos professores no confronto com os nossos, embora nos surpreendêssemos, freqüentemente, em nossas reflexões individuais ou coletivas, valorando o conhecimento e as compreensões que eles manifestavam nas suas comunicações. Este é, por certo, um aspecto que merece esmero no tratamento e discussão permanente, se quisermos minimizar os efeitos das relações de poder professor-especialista.

A partir das nossas intervenções mais pontuais, apoiadas no referencial teórico, foi possível ampliarmos as discussões sobre a interdisciplinaridade, do âmbito do conhecimento em si e da metodologia para as questões político-sociais e institucionais que a envolve como vivência e aprendizagem. Para isto, o texto de Frigotto (1995), já mencionado, colaborou sobremaneira. A análise, por meio de vídeo, dos trabalhos da Mostra de Ciências e Artes também fez emergir questões problemáticas em relação à prática da interdisciplinaridade no Instituto. Sobressaíram-se as possibilidades traduzidas nas diversas produções, mas também as dificuldades que impedem que este trabalho seja incorporado à rotina da sala de aula como atividade permanente. Entre elas, citamos: formação do professor, organização disciplinar do currículo escolar, visão informativa e reprodutiva do ensino, inexistência de planejamento coletivo, contexto social individualista e consumista.

Buscando permanentemente vencer este desafio, esforçamo-nos para proceder de modo a oportunizar aos professores o exercício crítico sobre suas próprias compreensões em relação ao conhecimento e ao ensino interdisciplinares, auxiliando-os a resgatar o saber que conquistaram no seu dia-a-dia. Nossa preocupação foi percebida pelos professores. Um deles confessa que

só no decorrer do processo formativo conseguiu compreender a parcimônia em nossas ponderações e questionamentos: “no início ficava cabreira, o que ele quer? Mas depois entendi que queria que nós questionássemos nossos conhecimentos para melhor entender o problema da interdisciplinaridade. Eu fui desafiada a fazer isso” (Professora VA). Uma outra participante declarou que percebeu a intenção do pesquisador:

quiseste nos ajudar que reconstruíssemos nossos conceitos sobre a interdisciplinaridade. Hoje tenho claro que eu é que tenho que buscar, pesquisar sobre isso. Não posso continuar esperando que me digam, que me dêem a resposta pronta. Eu tenho que estudar, discutir pra poder fundamentar o que eu penso. A gente tem que ter claro isso (Professora MA).

Enfim, vencido o impasse de intervir ou não nas discussões, cuidando nossas interposições para não comprometer os princípios metodológicos do programa, concluímos os encontros com depoimentos reveladores da pertinência da decisão que tomamos. Vejamos, então:

O que eu pensava sobre interdisciplinaridade foi, em muito, acrescentado pelas leituras, discussões, pelos questionamentos e esclarecimentos que nos fizeste. Não fosse isso, continuaríamos na mesma. O que aprendi aqui valeu mais que todos os cursos e reuniões que já fui. Agora tenho parâmetro pra analisar se o que estou fazendo é interdisciplinar (Professora LC).

Com o passar do tempo, aprendi a olhar a interdisciplinaridade de outro modo. Ser inter é ter atitude de inter, é estar construindo conhecimento da realidade de maneira mais complexa. Do contrário não representa muito juntar-se vários professores pra fazer um projeto. Só com as leituras e o tempo que se tem não sei se conseguiria chegar a entender isso daí (Professora LA).

Nossas intervenções comedidas, como supomos que foram, suscitaram nos participantes não só um novo pensamento e um novo olhar para a interdisciplinaridade, mas provocou em alguns deles uma vontade de experimentar (pode se dizer, ousar) uma prática diferente da que estavam acostumados a fazerem. Como é o caso da Professora LA, que nos confessou o seguinte:

Os encontros me fizeram perder o medo e a insegurança. Outro dia, pensando tornar o meu trabalho de Matemática mais concreto para os alunos da 7ª série, trabalhei com eles “Porcentagem” relacionada às condições de vida das pessoas

em termos de acesso aos seus direitos fundamentais (poder e violência). Daí um aluno me perguntou: isso daí é Matemática, professora? A senhora parece que tá dando História ou outra matéria! Então, perguntei à turma: então, não tivemos Matemática hoje, pessoal? Ainda bem que um aluno respondeu: tivemos sim; aprendemos a ver o percentual de pessoas que são cidadãos e as que não são. Tivemos uma aula de Matemática junto com ética e cidadania. Aí, uma outra aluna complementou: a gente deveria ter uma matéria que ensinasse isso daí pra gente aprender mais. Daí eu disse que todas as disciplinas deveriam trabalhar estes temas. Não sei se me saí muito bem ao falar assim à aluna, mas foi isso que eu entendi das nossas discussões. Aí fiquei pensando: sabe por que os alunos pensam assim? Por que, que eles reagem assim? Porque aprenderam que cada disciplina tem sua característica, sua metodologia específica. Para os alunos pensarem diferente disso, a gente vai precisar romper com esse ensino fragmentário. Foi isso que eu aprendi aqui.

A metodologia e o referencial teórico selecionados instigaram os professores a problematizar a interdisciplinaridade nas suas práticas, oportunizando-lhes aprofundar dificuldades e possibilidades. O que deixa a Escola a dever em relação a uma prática interdisciplinar, segundo a Professora LC é que a

interdisciplinaridade exige pesquisa, o que significa estarmos praticando isso, não só em relação ao nosso conhecimento pedagógico, à nossa prática, mas ao conhecimento que trabalhamos com os alunos. Senão, não temos como fazer inter. Acabamos ficando só na reprodução, porque não temos condições de aprofundar o conhecimento, entrando em questões complexas, que envolvem as situações que estivermos estudando com os alunos. O nosso problema é que, muitas vezes, fizemos uma passada rápida naquilo que temos que dar aos alunos. Em alguns dias passa-se a mão no livro, se dá uma olhada rápida, se vê o conteúdo e os exercícios a serem trabalhados. Eu, muitas vezes, olho o que vou dar poucos minutos antes da aula. Já aconteceu de nem dar tempo de olhar e eu acabar tendo que compor a aula seguindo o livro, ali na hora.

Para a Professora VA, o problema está no fato de que "não se lê, não se estuda, não se discute, não se pensa, se faz. Pesquisar, então, nem sei se a gente sabe fazer. Ou se o que a gente diz pesquisar, é mesmo pesquisa. Se dermos muita abertura dos alunos perguntar, não sei se somos capazes de responder". Para ajudar a Instituição a concretizar o propósito inovador da interdisciplinaridade, conclui ela,

a condição é eu, professor, estar atualizado, informado das coisas da minha área, do que ela influencia nos outros setores da vida e vice-versa. Se não conheço, como vou problematizar, se não problematizo como vou conhecer? Isto é, se não problematizo como vou ultrapassar o senso comum, questionar o que está aí e ajudar o aluno a fazer o mesmo?

As falas nos dão o indicativo de que a formação organizada dessa forma possibilita ao professor experimentar o sentimento de revalorização de si, pelo exercício do papel de produtor do conhecimento por meio da teorização da sua prática. Entretanto, as revelações não minimizam o caráter problemático do domínio capacitado da leitura e da escritura textual, necessários à teorização da prática pedagógica, por parte dos professores do IEEMD. Se considerarmos, que os envolvidos nesta pesquisa se sobressaem de boa parte da categoria do magistério, pelo comprometimento com sua autoformação, a situação global é deveras preocupante. O grupo que se envolveu em nossa pesquisa, de modo geral, declarou-se leitor de sobrevivência, reconhecendo a premência de buscar desenvolver-se ainda mais como leitor e escritor autônomo.

A par dessas tensões, inseguranças e desafios, aprendemos muito com esse jeito novo de fazer pesquisa e formação, que consideram o professor um ser histórico e cultural não um receptor ou cobaia (Tardif, 2000). Foi o que sentimos.

São propostas de formação continuada semelhantes a esta, que poderão, além de identificar as fragilidades do magistério (as que mencionamos e outras mais), oportunizar a reflexão e discussão sobre elas, transformando-as em fundamentos e razões para inovações e mudanças, que visem superá-las. Não nos parece que programas de formação continuada de largo espectro, que confine o professor à mera condição de espectador-ouvinte pela primazia da transmissão, possa contribuir para que se qualifique a pôr em andamento uma proposta de conhecimento e ensino interdisciplinares realmente significativa para a democratização da vida.

CAPÍTULO V
CONCLUIR OU REFLETIR SOBRE O QUE SE APRENDEU?

CONCLUIR OU REFLETIR SOBRE O QUE SE APRENDEU?

INTRODUÇÃO

O mote com o que se identifica o presente capítulo representa nosso dilema no momento crucial em que começamos a pensar na construção do epílogo deste trabalho: *concluir* ou *refletir*?

Em nossas reflexões iniciais, ficamos deveras inclinados a substituir o primeiro pelo segundo, entendendo que este seria mais pertinente ao caráter qualitativo e idiossincrático, não generalizável, dos dados que se revelaram em nossa investigação. Na evolução do pensamento, no entanto, nos demos conta de que, se assim o fizessemos, estaríamos reforçando o embate entre o quantitativo e o qualitativo, que pesquisadores de ambos os paradigmas persistem em manter, como forma de se resguardarem em seus santuários científicos.

Preterir a conclusão a títulos considerados mais abertos, como: *considerações finais* ou *para não concluir*, por entender que são mais adequados para representar a expressão dos significados, que vão se delineando no contexto cultural pesquisado, denota, estarmos presos, por negação, ao critério quantitativista, que ainda continua definindo o que é ou não ciência.

As abordagens qualitativas, como a etnografia e o estudo de caso, não se qualificam, excluindo as contribuições do paradigma quantitativo de seu estatuto, mas por estabelecer com elas relação de complementaridade recíproca e diálogo crítico permanentes. Só assim, não deixa espaço aberto aos seus adversários para taxá-la de singular e subjetiva, sem consistência e validade científica. Entendemos que nenhuma epígrafe se define por si mesma, nem determina a concepção do texto que nomeia. Senão, qual o papel do investigador numa pesquisa?

Conclusões, no nosso entender, serão sempre provisórias, revisionais, reflexivas e educativas. À pergunta: *concluir ou refletir sobre o que se aprendeu*,

respondemos então, *concluir e refletir sobre o que se aprendeu* para rever e interferir na realidade sócio-político educacional, que nos compete como participantes e profissionais.

Eis, portanto, o que nos propomos neste capítulo final: discutir primeiramente os dados revelados no estudo de caso, à luz dos objetivos da pesquisa, estabelecendo conexões possíveis com as posições teóricas sobre inovação, interdisciplinaridade e formação. Na sequência, ressaltar as reflexões e aprendizagens que a vivência investigativa oportunizou a seus participantes (professores e investigador), abordando as possibilidades e fragilidades da inovação e da pesquisa, tendo em vista a cultura do contexto sócio-político institucional e educacional.

5.1. RESGATANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

De início, alertamos o leitor de que, considerando a peculiaridade do objeto de estudo e a metodologia vivenciada nesta pesquisa para a construção do estudo de caso, a discussão dos objetivos, que nos propusemos a perseguir, será feita com base nas compreensões (não nos “resultados”) advindas do esforço etnográfico empreendido que nos favoreceu articular pesquisa, teoria e prática.

De fato, o estudo de caso permitiu-nos descrever, interpretar e compreender as ações e significados que os professores do IEEMD, implicados na pesquisa, produzem e re-produzem em seu cotidiano. Portanto, são essas compreensões que sintetizaremos na sequência, tendo por base os objetivos anunciados ao longo da investigação.

Organizamos a síntese com base nas análises elaboradas nas diferentes etapas da experiência etnográfica. Este exercício final nos possibilitou estabelecer ligação entre percepções e práticas dos professores participantes e nossas próprias interpretações, amparada no referencial teórico construído.

5.1.1. A IN-DEFINIÇÃO DO COMEÇO: O VISLUMBRE DO HORIZONTE

Antes de abordarmos os objetivos específicos, que serviram à construção do estudo de caso, consideramos oportuno retomar o objetivo a que nos propusemos responder na fase exploratória da pesquisa em decorrência dos questionamentos, que nos fizemos sobre a PPP em relação à sua forma de encaminhamento e à possibilidade de inserção dos professores no processo de mudança; à contribuição das suas estratégias de mudança e avaliação no processo de reflexão dos professores para a compreensão crítica dos seus significados e práticas, no que respeita aos princípios inovadores enunciados para o ensino.

As operações que empreendemos para radiografar o contexto da Escola e da PPP em busca de dados mais relevantes e necessários de serem analisados e compreendidos – que definiram a interdisciplinaridade, dentre seus princípios norteadores, como objeto específico de estudo – confirmaram que a PPP é oriunda dos conflitos entre uma gestão autoritária posta em prática e uma gestão democrática conquistada e perdida no âmbito da Administração Central e do IEEMD, que se constituíram no seu motivo principal imediato.

Seu desenvolvimento concretiza-se evidentemente, na prática da gestão democrática resgatada pela força da mobilização interna de professores, alunos, pais e funcionários, fortalecida pela resistência do CPERS/sindicato e associações de especialistas de educação (como a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul – AOERGS), partidos políticos de oposição, órgãos de representação estudantil, associações de pais, movimentos sociais, entre outros.

Pelos documentos analisados, a PPP afirma-se como um movimento e instrumento de gestão democrática, quer pela via da resistência e ruptura, quer sob forma de proposições em defesa de relações dialogais; ensino interdisciplinar, contextualizado e crítico; formação docente local e reflexiva; diminuição do índice de repetência e evasão.

Os professores ao expressarem suas visões sobre os avanços relativos ao processo-ação da PPP autenticam tais elementos ao apontarem que a gestão democrática e participativa, a qualidade de ensino, a formação docente e a melhoria dos índices de rendimento escolar dos alunos representam mudanças no contexto do IEEMD. Eles ofereceram ainda, pelos seus olhares, as contradições dessa prática inovadora, detectadas também nos documentos, conforme descrevemos no estudo de caso, dizendo que apesar dos avanços, a prática pedagógica seria a área de maior preocupação ao lado da formação continuada, tanto que as elegeram como prioridades.

Foram estes dados e interpretações iniciais, postos à discussão e comprovação dos participantes da pesquisa (Guba, 1985), que nos iluminaram na decisão dos dois objetivos gerais que perseguimos alcançar no percurso investigativo que trilhamos, quais sejam: *a) analisar e compreender os significados que constroem e manifestam os professores sobre a inovação intencionada pela PPP, especialmente no que concerne à interdisciplinaridade como princípio do ensino; b) contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores sobre a interdisciplinaridade.*

Nesse primeiro esforço de compreender a PPP como inovação, o estudo realizado sobre o assunto (Capítulo II) ratificou tratar-se de uma iniciativa singular em sua origem, desenvolvimento e participação das pessoas. Uma iniciativa conflitante e complexa nos seus valores e decisões, construída por seus protagonistas no embate do oficial e do desejado como espaço coletivo para discutir, refletir, propor e praticar novas formas de ensinar e aprender na busca e conquista da cidadania de todos.

5.1.2. ATINGINDO O HORIZONTE

A interdisciplinaridade, enquanto conceito ideal defendido pela Escola, não é predominante nos seus textos documentais. Há neles mais a denúncia da sua falta, do que propriamente de que processo se fala, não obstante suas poucas referências possibilitar caracterizá-la em desejada, conceituada e praticada (Capítulo IV, tópico 4.1.1.6.). É na prática mesmo e no discurso dos professores que vamos apreender de que interdisciplinaridade se está falando.

Alvo dos objetivos específicos “a” e “b”, a prática docente e a visão dos seus agentes nos ofereceram primorosas indicações sobre a interdisciplinaridade pensada e praticada.

A idéia mais corrente entre os professores enfatiza o caráter metodológico da interdisciplinaridade e os elementos tidos como básicos para praticá-la: um grupo de dois ou mais professores se auxiliando mutuamente, cada um na sua área, no desenvolvimento do ensino de um assunto determinado. Na prática, em decorrência desse entendimento, a interdisciplinaridade se faz mais por apresentação, privilegiando a transmissão da informação, em detrimento da problematização. O professor antecipa o conhecimento, o contextualiza, procede sua crítica e demonstra sua aplicação. Enfim, faz pelo aluno as relações que julga necessárias, e este as reproduz (Capítulo IV, itens 4.2.1 e 4.2.2.).

Apesar disso, identificamos uns poucos professores em sala de aula empenhando-se, intencionalmente, em desenvolver práticas interdisciplinares construídas ou mediadas com o propósito de possibilitar ao aluno a busca e a construção de um conhecimento mais global a partir das intercomunicações necessárias à sua compreensão.

Nos demais *espaços escolares* (objetivo específico “c”) também coexistem orientações disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, o que nos avaliza afirmar que o ambiente da inovação e do IEEMD em relação à interdisciplinaridade é contraditório. Organização curricular disciplinar; relações fragmentárias entre as pessoas; compreensões variadas sobre a PPP entre os membros da direção e equipe pedagógica; as diferentes concepções dos professores sobre o conhecimento que marcam os projetos realizados com os

alunos (extras ao ensino desenvolvido em sala de aula) são alguns dos responsáveis por essa espécie de mistifório, que as reformas educacionais brasileiras têm contribuído para perpetuar (Capítulo II, tópico 2.3.1.).

Quando nos referimos aqui à interdisciplinaridade, reportamo-nos ao conceito formulado, a partir do diálogo com os autores revisitados (Capítulo II, item 2.3.), que se expressa na posição de que o conhecimento interdisciplinar nasce e se constitui da evidência de que a realidade cultural e social é complexa e que nenhum conhecimento isolado dará conta de sua compreensão crítica. Qualquer proposta de ensino nesta perspectiva deverá organizar-se de modo a instigar os alunos, sem se antecipar, a fazerem, individual e/ou em grupo, as relações requeridas pelos problemas que buscam estudar. É essa perspectiva que freqüenta pouco o espaço da sala de aula. As práticas multidisciplinares e disciplinares são as que mais se apresentam (Figura 10).

Aqui se aloja uma importante contradição entre o discurso e a prática. Enquanto o ensino praticado evidencia um reduzido quadro de iniciativas verdadeiramente interdisciplinares, os professores, em sua maioria, autopercebem que o ensino que praticam se enquadra no enfoque interdisciplinar. A explicação para se posicionarem desta forma, acredita-se, esteja nos significados que atribuem à interdisciplinaridade, que se aproximam mais do conceito de multidisciplinaridade ou de interdisciplinaridade apresentada ou circunstancial. Ou mesmo, no fato de não conseguirem estabelecer diferença entre um ou outro enfoque, uma vez que nos deparamos com professores que nomearam suas aulas de interdisciplinares e não desenvolveram operações para confirmá-las; no sentido contrário, com professores que se autoperceberam disciplinares se pôde evidenciar iniciativas caracteristicamente interdisciplinares.

Na busca de explicações para este quadro, os professores arrogam que o problema está na pouca qualidade ou na falta de apoio profissional e no comprometimento de cada um com seu trabalho, sem esquecer, evidentemente, das condições de trabalho, que lhes são conferidas (remuneração, recursos e carga horária). Elegem, como solução para alterar o atual cenário, a reorganização da formação continuada, sustentada em reuniões por áreas e por um

acompanhamento pedagógico sistemático para que possam, regados pela busca de autoformação e comprometimento pessoal, pensar de maneira fundamentada e crítica sobre suas práticas.

Os *problemas e necessidades* esboçados para satisfazer a exigência do objetivo “d” nos levaram à análise da *contribuição da organização administrativa, pedagógica, formativa e curricular do IEEMD para o desenvolvimento de vivências interdisciplinares no ensino*, cuja síntese delineamos na continuidade.

Nos termos em que entendemos o enfoque interdisciplinar do conhecimento, a Proposta Político-pedagógica do IEEMD tomada em seu sentido global, representa, em nossa observação, o grande espaço de germinação e vivência da interdisciplinaridade, porque desencadeou um processo de intercomunicação dos saberes das pessoas: professores, alunos, pais, direção, especialistas, funcionários e comunidade, nos diferentes momentos que lhes foi possível participar e contribuir: esclarecendo, divergindo, convergindo, aceitando, reivindicando, resistindo, sendo otimista ou pessimista.

A interdisciplinaridade não aparece simplesmente como um dos princípios da mudança pretendida, mas impregna a PPP como um todo. Podemos dizer, que a contribuição interdisciplinar da inovação desencadeada pela Escola, em termos gerais, está na democratização das relações, das intenções e da prática.

Pelo exercício e aprendizagem etnográficos, tendo-a como objeto de estudo, vivenciamos também experiências inter e contra-disciplinares, que nos ajudaram a entender que os professores deste Instituto possuem necessidades, fragilidades, mas primordialmente, pensam e fazem.

As fragilidades dos professores se situam na dificuldade de teorizar a sua prática e atribuir intenção consciente a ela. Não há, na grande maioria deles, consciência crítico-reflexiva que incida sobre o ensino no enfoque interdisciplinar, nem uma organização sistematizada para levá-lo a efeito de maneira permanente. Muito menos sobre os efeitos que tal organização possa trazer à aprendizagem dos alunos. Movido pela prática, o professor defende a interdisciplinaridade, como

inovação, levado mais pelos apelos externos que a promovem como a grande qualificadora e redentora do ensino.

Assim, a interdisciplinaridade, presente nas salas de aula do IEEMD, é construída e modelada, conforme os saberes e as necessidades concretas dos professores de resolverem as questões que se lhe aparecem dentro dos limites de um currículo disciplinar, do qual eles não conseguem ver grandes possibilidades de livrar-se. Precisariam, para isso, resolver questões internas e externas suas, do conhecimento, da Instituição e do sistema educacional. O que implica romperem com a precariedade de estudo, leitura e pesquisa que possuem. Esse seria um dos primeiros requisitos a ser conquistado, a fim de que possam fundamentar, de forma crítica, suas reflexões a respeito dessa proposta inovadora.

Suas fragilidades têm sido reforçadas pela cultura disciplinar da ciência, que condena os especialistas ao confinamento das suas especialidades, impedindo-os, ou pelo menos, dificultando-lhes de se irromperem em busca de diálogos mais interdisciplinares.

A bem da verdade, percebemos que, muitas vezes, os professores desenvolvem seus ofícios movidos por uma consciência ingênua, em função da leitura e estudo precários, que lhes tolhem a autonomia intelectual e os arrastam para a transmissão informativa e reprodutiva do conhecimento. Seus pensamentos e fazeres profissionais, por vezes, são aleatórios e não intencionais. Como teorizar a prática não constitui hábito entre eles, esta prevalece como fazer técnico e instrumental. A reflexão por ela e nela gerada não é suficiente para romper com os convencionalismos profissionais hegemônicos.

A formação inicial prescritiva e fragmentária, com ênfase na perspectiva acadêmica ou prática; a visão reduzida de currículo centrada num rol de conteúdos a serem ensinados; as desfavoráveis condições objetivas de trabalho, aliviadas na segurança do livro didático, desestimulam o professor a sentir necessidade e interesse por um espaço sistemático de discussão, onde possa debater, crítica e coletivamente, o seu trabalho.

Os que se dizem ressentir dessa necessidade formativa acabam não conseguindo levar adiante a idéia para exigir um programa de formação sistemático na Escola. Outros que se dispõem a participar desse tipo de iniciativa, não levam a termo o compromisso de finalizá-la. Como aconteceu com os 20 (vinte) professores que propuseram o Programa de Formação que desenvolvemos, dos quais apenas 11 (onze) se mantiveram até o final. Acaba, então, cedendo à naturalização de práticas burocráticas (do fazer para “inglês ver”), desqualificando o ensino, como é o caso da recuperação dos alunos (um problema histórico sem solução); convivência e aceitação dos apelos do sistema para aprovação maciça dos alunos; naturalização de certas burlas – abreviação de dias letivos (projetos compensatórios); horas-atividade como direito de folga, metodologia mal encaminhada (trabalhos de grupo e pesquisa como elevação de nota e negação do conhecimento).

Aliás, em relação a esta última, nas eventuais pesquisas problematizadoras (caso de alguns projetos apresentados na Mostra de Ciências e Artes), os professores, geralmente, entregam a problematização pronta aos alunos. Na batida do dia-a-dia da sala de aula, a pesquisa é feita mais para referendar conhecimentos já processados e divulgados nos livros escolares. Continua-se sacramentando “o mito autoritário de que a escola é o repositório exclusivo do saber, de que só ela tem o que transmitir em termos de conhecimento e cultura” (Bagno, 1998, p.59) e perde-se uma excelente oportunidade do exercício interdisciplinar do conhecimento.

O Instituto acatou a interdisciplinaridade e a formação docente como prioridades para a melhoria da qualidade de ensino, possui, no entanto, dificuldades teóricas e práticas para implementar ações que influam positivamente para tal intento.

As discussões relativas à aprendizagem dos alunos, por exemplo, não ultrapassam a periferia do problema. A proposta de recuperação paralela para alunos com baixo rendimento escolar tem parado na estrutura física (salas) e no calendário de atendimento, não avançando em ações psicopedagógicas consistentes para resolver os seus problemas. Os casos de baixo rendimento

persistem. As disciplinas em que mais incidem as reprovações dos alunos, continuam reprovando; aquelas que não gozam de bom prestígio, continuam sendo desvalorizadas, inclusive pelos próprios professores.

A formação docente tem diversificado suas estratégias, mas estas continuam nutrindo o modelo “formar para inovar” (de fora para dentro), que não tem sido forte, o suficiente, para interferir nas questões culturais da Escola que exigem mudança.

Não se usam as reuniões pedagógicas para discutir a metodologia utilizada em sala de aula, buscando refletir sobre ela para melhorá-la. A Instituição reprisa o que acontece na maioria das escolas: defende determinados princípios, mas põe no professor a responsabilidade de concretizá-los, não se comprometendo com as questões necessárias a sua viabilização. Como escola pública, segue o que fazem as reformas decretadas, que indicam em que inovar, mas desconsideram o ônus formativo e material das mudanças pretendidas. As reuniões também não são utilizadas para planejar situações que visem melhorar a aprendizagem dos alunos. Nota-se a preocupação da Escola neste sentido, mas isso fica por conta do professor, individualmente. Percebemos que as discussões giram em torno de como adaptar o aluno ao que se deseja.

O problema do IEEMD, como escola pública, no entanto, não é apenas a formação convencional. Jaz em conseguir desenvolver um programa de formação continuada sistemática, enquanto não se garantir as condições mínimas de trabalho ao professor e não se resgatar a seriedade e a ética na educação como política pública, eliminando a corrupção existente da qual ele é instrumento ou vítima.

A inovação se vê afetada também pela dificuldade que o IEEMD tem como escola pública, nas condições culturais brasileiras, de implementar um programa sistemático de formação continuada significativo para subsidiar a mudança desejada. Sabemos que o serviço público em nosso meio é desqualificado e, portanto, desacreditado pela sociedade, atingindo o estado de ânimo e o comprometimento e de crédito do professor em relação ao seu trabalho, agravado pela precariedade de sua formação e remuneração. Além disso, conforme

a diretora, cresce a cada ano na Instituição o movimento de renovação do quadro de professores, por força dos chamados contratos temporários, que ameaçam a consolidação cultural da PPP. Os professores em “condição de partida” tendem a se inserir superficialmente no processo de inovação, que se agrava quando os mesmos não são habilitados nas disciplinas para as quais foram contratados, como é o caso da área de Estudos Sociais.

Pudemos captar, no entanto, que as fragilidades de professores e Escola guardam em si possibilidades. Essas possibilidades vêm se construindo nas tensões e contradições, nas divergências e diversidade entre os fenômenos e as pessoas. É a diversidade de compreensões e desejos que alimenta no interior da Instituição:

- a) crença na força coletiva para mudar a escola pública;
- b) a resistência e o repúdio às práticas autoritárias;
- c) a luta pela inclusão de todos, nos discursos e práticas, e a construção dessa possibilidade para enfrentar o controle do sistema constituído;
- d) a disposição para vencer os obstáculos que enfraquecem as pressões e as mobilizações reivindicatórias;
- e) a passagem do cumprimento das inovações decretadas à inovação discutida e proposta pela própria Escola – a PPP ;
- f) a substituição do modelo de gestão autoritária pelo de gestão democrática;
- g) as diferentes práticas construtivas e interdisciplinares na sala de aula e nos diferentes espaços do IEEMD, demonstrando que esta não é privativa de uma situação ou área específica⁵⁶;
- h) a preocupação em vencer o ensino livresco, reprodutivo e fragmentário, propondo-se ao ensino contextualizado e interdisciplinar;
- i) a redimensão dos projetos compensatórios de dias letivos para o seu aproveitamento também como projetos de aprendizagem;

⁵⁶ Denuncia a impropriedade da antecipação dos temas transversais e da integração de disciplinas em áreas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

j) a preocupação com a qualidade de vida relacionada ao meio ambiente.

Acreditamos, depois dessa síntese conclusiva, termos condições de retomar o objetivo que consideramos vigoroso neste trabalho – o de *contribuir para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos professores sobre a interdisciplinaridade*. Neste aspecto, o estudo de caso empreendido transcendeu à re-significação teórico-prática dos professores sobre o conhecimento e ensino interdisciplinares (reconhecida por eles próprios), alcançada mais concretamente com do Programa de Formação (Capítulo IV, item, 4.2.4.).

O exercício etnográfico em termo possibilitou aos professores participantes e ao investigador legitimarem na prática a relação direta entre inovação e formação. Em se tratando de uma inovação resultante de um processo de aprendizagem, nascido do próprio contexto cultural, como é o caso da PPP, esta relação é ainda mais forte e recíproca. Os limites entre elas tendem a ser indiviso (se fundem): a inovação é a própria formação e vice-versa. Isto foi se comprovando no andamento da pesquisa, legitimando a obsolescência do enfoque técnico aplicado à eficiência da inovação que, historicamente, tem se fundamentado no slogan *formar para inovar*.

O reedificante para as instituições educacionais e seus profissionais está no esforço de resgatarem o potencial inovador da formação cotidiana contido nas práticas, que produzem e/ou reproduzem diuturnamente, nos limites e possibilidades dos seus ofícios. Neste sentido, não cabe impor uma formação para garantir uma inovação. Cabe sim, construir espaços etnográficos e interdisciplinares onde os professores possam dispor seus saberes à reflexão crítica fundamentada, de modo a compreenderem a dimensão do potencial inovador que eles traduzem, podendo ser chamados assim de espaços formativos inovadores.

Essa talvez tenha sido a maior contribuição dessa pesquisa: oportunizar aos seus participantes, em seus diferentes momentos, a socialização e discussão das apreensões e compreensões sistematizadas, visando aprofundá-las

e potencializá-las como instrumento de aprendizagem e fortalecimento do compromisso do agir solidário consensualmente definido (Habermas, 1989).

As questões que formulamos com base no marco teórico sobre interdisciplinaridade (Capítulo II, tópico 2.3.), para nortear nossas reflexões, sabe-se, não foram todas elas respondidas. Nem tínhamos a pretensão de respondê-las todas, nos limites do problema e objetivos desta pesquisa. Futuros estudos poderão fazê-lo. No entanto, elas foram essenciais na discussão dos dados. Tanto que, grande parte das indicações suscitadas em seus enunciados aparece referenciada em nossas conclusões com maior ou menor intensidade.

Relembremos, então, quais sejam: *A qual interdisciplinaridade nos referimos? Que possibilidades históricas, sociais e escolares temos para encará-la? Quais os problemas para persegui-la como meta epistemológica, política e metodológica? Uma inovação interdisciplinar a serviço de que interesses? Que diferença substantiva e positiva a transposição para a perspectiva interdisciplinar terá possibilidade de produzir, concretamente, sobre o ensino disciplinar? Não é preferível uma prática docente disciplinar que garanta aos alunos a apropriação e socialização do conhecimento escolar, do que um ensino, que sob o disfarce de interdisciplinar, reforça a desigualdade, entre eles, no acesso às competências básicas que lhes permitam ler, escrever e compreender o mundo?*

Daqui em diante, os itens seguintes que tratam das fragilidades da pesquisa e das reflexões e aprendizagens efetivadas, darão conta de finalizar a resposta ao objetivo que vimos elucidando.

5.2. REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

Ao invés de ficar anunciando e recomendando à Escola e aos professores o que têm de saber ou fazer para se aproximarem da prática interdisciplinar, fundamentada e crítica, decidimos nos manter no propósito etnográfico de dialogar com a Escola e os professores, que se dispuseram a trilhar o caminho investigativo conosco.

Estivemos, na maior parte de nossa carreira profissional como Orientador Educacional, propondo, forasteiramente, aos professores um protótipo educativo idealizado, numa atitude de simplificação do ensino sem precedente. Em nosso entendimento, tudo, em matéria de ensino, seria possível, se houvesse disposição e compromisso dos professores para fazê-lo. Desconsiderando seus saberes, os negávamos como identidades históricas e reais, que são, inclusive a Escola como instituição cultural que é.

A oportunidade que tivemos, de compartilhar com os professores compreensões e significados, nos ensinou que todo conhecimento apropriado e socializado no diálogo, no questionamento e nas próprias fragilidades do saber teórico e prático sobre o cotidiano, particularmente o educativo, torna-se mais significativo e necessário.

Dessa maneira, a atitude em desferir um rol de prescrições a serem seguidas pelos professores e pela Escola será equivocada e contraditória. Preferimos, então, dizer do que aprendemos: das compreensões e dos significados das pessoas sobre a inovação; das fragilidades dessas compreensões e significados, mas também das possibilidades que elas encerram. Duma inovação que emerge e decorre das aprendizagens, que a Escola e seus professores fazem, a partir do jogo de interesses e poder presentes nas suas relações e nos conflitos delas resultantes. Outra atitude significaria uma traição ao propósito ao qual demandamos tanto esforço para nos mantermos fiéis: compreender e aprender, não avaliar, embora tenhamos consciência dos limites dessa isenção.

Nossa primeira e grande aprendizagem a ser registrada, é de que a possibilidade da escola pública é feita no embate das forças entre aqueles que nela acreditam, e os que trabalham para desmobilizá-la como espaço de emancipação

social. Numa sociedade, em que o descaso e o descrédito com a escola pública estão culturalizados, a iniciativa do IEEMD de inovar, visando melhorar a sua oferta educacional, merece o destaque que vimos fazendo neste trabalho. Somente as pessoas imbuídas de compromisso social e ético, na defesa dessa causa, podem oferecer referências para que seus pares possam refletir sobre o papel que a instituição escolar vem desempenhando numa sociedade como a nossa, para assim, rompermos com as práticas educativas, que respondem pela exclusão dos filhos da maioria desprivilegiada do País.

Para isso, qualquer proposta de inovação precisa ter o aval do contexto a que se destina, se quisermos que ela se consolide na prática como necessária. Não pode, portanto, ser vulnerável ou resultante de apelos propagandísticos e demagógicos da mídia editorial hegemônica e dos discursos acadêmicos, sem respaldo da prática.

O sucesso de uma inovação não está apenas na sua capacidade de sistematização, mas nas condições objetivas da instituição, do professor, da comunidade, da disposição das pessoas e da capacidade de leitura que elas possam fazer sobre a problemática que as envolve e as implicações das tarefas que lhes incumbem para efetivar o processo inovador. Também não é uma questão de modelo; de se optar por uma perspectiva mais disseminada e aceita como exemplar. É preciso, pois, que a opção por qualquer caminho inovador congregue pessoas, contexto e teoria para que se possa atingir as mudanças almejadas.

Em se tratando da interdisciplinaridade como princípio inovador, essa preocupação reveste-se de extrema importância, dada a complexidade das variáveis que compõem tal pretensão. Este é um campo de grande variação interpretativa, significados e compreensões plurais, que marcha na contra-corrente de uma sociedade positivista, disciplinar e individualista, que se sobrepõe a atitudes dialogais compartilhadas e globais. Uma posição que exige mais do que as pessoas estarem juntas. Elas precisam estar em comunicação. Ou melhor, em interconexão, para aprender de seus saberes individuais e captarem a contribuição que os mesmos possam dar na compreensão complexa da realidade.

Nenhuma inovação pode ser pensada sem um estudo sério, teórico e prático, das suas implicações. Para se conseguir maiores avanços nesse sentido, os professores precisam encarar os problemas e entraves também como seus; como alguém que está dentro da situação e se sente parte da solução. É hora de desvestir-nos do costume quase generalizado, que temos no magistério, de identificar os problemas e achar que eles estão fora de nós ou são sempre dos outros: dos colegas, dos alunos, da instituição escolar, da administração central, da universidade, etc. A questão fundamental de qualquer inovação está nas condições para aplicá-la, inclusive das pessoais: quais as condições que temos para fazer diferente?

Estas aprendizagens nos sugerem desenvolvermos na escola uma gestão democrática, como o faz o IEEMD, para contemplar pensamentos e idéias plurais, que fortaleçam a mobilização dos professores em torno da exigência de espaços coletivos e condições de trabalho para reflexão e estudos permanentes. Sugerem também que, nestes espaços, se reflitam sobre as práticas hegemônicas, que desqualificam o trabalho docente e se reorganizem estratégias capazes de reanimar o compromisso com a autoformação e a ética profissional.

Igualmente, estas aprendizagens nos indicam que precisamos lançar um olhar crítico sobre as teorias anunciadas como inovadoras, contextualizando-as à situação político-social e educacional que as envolvem, para captarmos as implicações interferentes na aplicação das mesmas. Neste sentido, questionar a organização histórica da ciência, do currículo escolar, da formação profissional e da própria interdisciplinaridade, ajudará a reconhecermos as características das práticas exercidas em sala de aula, possibilitando-nos aperfeiçoá-las.

Convocam-nos, também, a desmistificar a idéia de que a interdisciplinaridade só acontece na escola no âmbito do formal. Formalidade demais e intencionalidade demais pode atrapalhar a construção de um conhecimento mais complexo. A vida se tece mais concretamente nas tramas da sua informalidade, impregnada de interdisciplinaridade, cuja compreensão nos exige esforço crítico para alcançá-la. Trabalhos por projetos, equivalência de carga horária das disciplinas, professores em cooperação, agrupamento dos

conhecimentos disciplinares por áreas ou inclusão no currículo de temas transversais podem não garantir uma prática interdisciplinar, se os docentes, pelo menos, não estiverem desejosos e dispostos a superar a visão parcelar do conhecimento.

A complexidade se atinge na relação dos conhecimentos necessários para se compreendê-la ou atingi-la. Vimos que nesta Escola há professores que fazem a inter por si, pela contingência, pelo questionamento do aluno. Há os que não conseguem fazer. Uns fazem por transmissão, se antecipando aos alunos. Há, no entanto, professores que conseguem fazê-la, intencionalmente, desafiando-os. Temos aí, portanto, um embrião, que precisa ser regado com os professores, coletivamente. Quem sabe, compreendendo o ensino interdisciplinar na sua informalidade e cotidianidade, possamos construir os referenciais mínimos para que a interdisciplinaridade se potencialize como possibilidade mais concreta e efetiva na escola brasileira.

Tem se confirmado que o saber profissional dos professores é um “saber social” (Tardiff, 2002, p.12), construído na relação com seus pares, com a própria instituição e a sociedade em geral. Um saber que se constrói na ação e sobre a ação desenvolvida muitas vezes, sem intenção declarada, consciência crítica da teoria que a embasa e nas condições institucionais e sociais que lhe são dadas.

Nessa direção, a formação continuada pode auxiliar o professor a compreender a interdisciplinaridade como processo epistemológico e metodológico; contestar e confrontar o conhecimento que trabalha, na sua relação com as questões históricas e culturais. Assim, por um processo de reflexão coletiva, identificará as vozes silenciadas nos discursos e narrativas que compõem os recursos textuais disponíveis, podendo fazer o mesmo com seus alunos, possibilitando-lhes a problematizar sua própria condição histórica, política e cultural (Costa, 1999).

Além disso, pela formação continuada os professores poderão confrontar a teoria e prática da PPP, especialmente no que refere à interdisciplinaridade, com iniciativas inovadoras que vêm se desenvolvendo em

outros contextos. As reflexões oriundas desta experiência poderão ajudá-los a assumir atitude crítica frente à PPP, às suas posições pedagógicas e às perspectivas que o estudo e as pesquisas atuais vêm apontando em relação às inovações do campo do ensino.

Visando fortalecer as condições já existentes no IEEMD, pensamos que seja de bom alvitre, estender a todos os seus professores a oportunidade de um programa de formação sistemático, a exemplo do que fizemos, que lhes permitam, pela teoria e crítica, confrontar seus significados e compreensões sobre a interdisciplinaridade, problematizá-la, aprofundando suas possibilidades e limitações, tendo em vista o contexto profissional, institucional e social em que estão envolvidos.

Desta forma, os docentes poderão dispor de um espaço, no qual poderão perceber que estas não estão apenas em si, mas também neles, cuja luta para romper a precariedade de formação, do espaço de trabalho, da organização curricular burocratizada e a visão positivista enraizada na Instituição e na sociedade, tem neles a grande força para começar a fazer acontecer e produzir ações que, efetivamente, possam contribuir para uma escola básica mais incluyente, pela garantia do conhecimento, que permita aos alunos compreender melhor a sua realidade e nela intervir com consciência crítica.

Com professores acostumados a uma formação universalista, pouco sistemática, põe-se como necessidade a discussão sobre seus sentimentos em relação a este tipo de formação e os efeitos sobre seus saberes, para que eles possam entender a nova proposta e passem a acolhê-la criticamente. Para tanto, mister se faz que as equipes pedagógicas assumam o papel de articuladoras de uma formação, que resgate o protagonismo do professor pela valorização do seu saber profissional.

Pela vivência do processo investigativo que experimentamos, aprendemos que etnografia, interdisciplinaridade e formação podem articular-se entre si, se em suas significações conceituais, mutuamente: acolherem o enfoque cultural; defenderem o confronto e compartilhamento de conhecimentos

necessários à compreensão do objeto em estudo; permitirem a cada participante envolvido representar-se a si mesmo; olharem o contexto com o olhar do outro num movimento democrático participativo; problematizarem a realidade, questionando seus próprios papéis na produção de conhecimento e mudança social; buscarem entender os fenômenos e as situações em sua globalidade e complexidade.

A articulação que se fez nesta pesquisa entre etnografia, interdisciplinaridade e formação nos permitiu perceber que considerando o caráter cultural que as unem, se aplicadas em conjunto, elas poderão constituir-se em estratégias poderosas para subsidiar o processo de construção do conhecimento de professores, alunos e pais sobre o ensino, a escola e a sociedade numa perspectiva que pode reconfigurar a perspectiva interdisciplinar no sentido em que vimos defendendo.

Pelas leituras que vimos praticando, motivados pelas compreensões sobre a interdisciplinaridade que esta pesquisa nos afiançou, há a necessidade premente de que em nosso meio promovam-se novos estudos capazes de responder e aprofundar como outros contextos vêm discutindo a questão da interdisciplinaridade no ensino escolar; se este tema continua sendo prioritário nas agendas de suas reformas, inovações e investigações na área da educação; quais as razões políticas, culturais e pedagógicas para reafirmá-la, desconsiderá-la ou abjurá-la. As conclusões emanadas dessas pesquisas poderão servir para a reflexão crítica de nossas posições, sejam elas ou não favoráveis à interdisciplinaridade como um dos pressupostos a ser considerado no processo de re-configuração do ensino.

De nossa parte, inspirados nas aprendizagens etnográficas que se conquistou, vimos dando continuidade, na Universidade Luterana do Brasil Torres – RS (ULBRA), ao estudo e à discussão crítica sobre o tema interdisciplinaridade, proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica Brasileira nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Este trabalho é aberto à participação dos professores das escolas públicas da cidade, inclusive do IEEMD. Além disso, consta de nossa agenda o desenvolvimento de um projeto de assessoria pedagógica (em negociação com os setores de pesquisa e extensão da

Universidade), envolvendo especificamente os professores deste Instituto, visando atender às necessidades da Instituição no que se refere à efetividade da inovação.

No Colégio de Aplicação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, vimos coordenando, desde 2004, o Projeto Pesquisa-formação, envolvendo os professores do Ensino Fundamental, que como resultado das suas leituras, práticas e aprendizagens sistematizaram os pressupostos do Ensino Fundamental com base na problematização e na pesquisa, que incorpora iniciativas interdisciplinares, mas está interessado primordialmente, em oportunizar aos alunos a construção crítica do conhecimento na sua dimensão mais global/complexa possível, a partir das relações de saberes que se fizerem necessários às problematizações em foco, acolhendo suas procedências, sejam elas quais forem.

Finalmente, pelas aprendizagens que nos foi possível realizar, ficamos a confirmação de que os pesquisadores das universidades, na área da educação, precisam não apenas entender, mas operar do lado de dentro da escola de Educação Básica, para tentar auscultar-lhe as questões concretas e específicas com as quais lida. Também contrapor as teorias produzidas, as suas e as de outrem, ao julgamento do contexto, evitando endeusar posições refutáveis por si mesmas. Precisamos fazer a reflexão crítica de nossas defesas, antes de nos arvorarmos a defender uma formação para a reflexão e para a pesquisa.

Que o professor reflete e pesquisa a/na ação, conforme Schön (1987) e outros propalam, tudo bem, mas que reflexão e pesquisa conseguem fazer, em que/quais condições, tendo em vista a situação do magistério brasileiro, demandará muito estudo ainda. Este poderá ser um dos caminhos através do qual teremos chances de contribuir para que os docentes do nível básico, co-partícipes do processo investigativo, desenvolvam as competências mínimas necessárias para enfrentar as situações do seu dia-a dia. Passem, portanto, a acreditar que a mudança parte e se desenvolve da e nas pessoas.

O tempo que as envolve está na proporção da capacidade que elas têm para reinventar, atuar e teorizar. O tempo não se conta por si, nem se atualiza sozinho. O tempo existe, se existimos com ele. Se existimos, então,

O tempo é agora.
Real
Vivido
Desejado
Prospectivo.
E a história, não conta?
É caminho
Conseqüência
Continuidade
Não continuísmo
Movimento, enfim
Ativo
Pensado
Refletido
Estudado
Trabalhado
Negado
Reconstruído.
O tempo é hoje.
É a vida
A luta
A resistência
De todos
Não de um só
Que sonham
No tempo
Do seu lugar
Concreto
Democrático
E justo.

(Pereira, 1991)

5.3. FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA

A pesquisa, para ser inovadora e contribuir para a mudança, será aquela capaz de reunir os professores em torno da discussão contextualizada do seu trabalho, para investigar as teorias que subjazem a ele e seus efeitos sobre os alunos: se desconsideram seus universos culturais, seus problemas e necessidades reais em termos de aprendizagem, ou lhes ajudam a desenvolver a capacidade de organizar e comunicar seus pensamentos, de compreender o poder da ação coletiva de pensar, crítica e interdisciplinarmente, a sociedade e suas contradições. Será, então, aquela que contribuirá para que o professor possa entender melhor os aspectos específicos do processo de aquisição, produção e socialização do conhecimento, especialmente o interdisciplinar, garantindo, assim, o encontro contextualizado e produtivo entre o aluno e os conteúdos sistematizados.

Nossa pesquisa constituiu-se no esforço permanente de focar a expressão do pensamento do professor sobre a interdisciplinaridade como inovação para o ensino. Sobretudo, a conscientização do grupo sobre suas próprias contradições e da Instituição na qual está inscrito, pois os docentes, que vivenciaram o caminho global da investigação, foram desafiados a assumirem, diante da realidade, uma posição verdadeiramente intelectual de ação-reflexão. Isto é, foram instigados, como se refere Freire (1980), a se inserirem criticamente na história como “sujeitos que fazem e refazem o mundo” (p. 26).

A pesquisa possibilitou-nos, em primeiro lugar, resgatar e refletir que o trabalho docente, por sua natureza pedagógica e social, constitui-se numa tarefa complexa, cuja compreensão crítica, ainda mais no enfoque interdisciplinar, exige a mobilização de recursos cognitivos também complexos. Desse modo, a reflexão individual na/sobre a prática ou as estratégias de formação que a Escola vinha dispondo, passaram a ser questionadas e discutidas, coletivamente, pelo pesquisador e os docentes envolvidos.

Em segundo lugar, pudemos, pela revisão dos conceitos de ensino, interdisciplinaridade e formação (obtida na inter-comunicação, acolhimento aos saberes de todos e suas diferenças), perceber, mais claramente, o quanto nossa contribuição para o processo de inovação e mudança na Escola, pelo maior tempo

em que lá permanecemos como profissional, foi pífia, pouco relevante e inconsistente.

Conseguimos, através da pesquisa, confrontar nossa atuação no IEEMD como integrante da Equipe Pedagógica, na qualidade de Orientador Educacional e a contribuição que conferida à PPP. Antes imaginava que democratizar a inserção dos professores no processo de mudança da Escola dar-se-ia na consulta coletiva sobre o que desejavam para si, para a Instituição e os alunos. Destacando os temas-chave que se sobressaíam da fala desse coletivo, atribuindo-os a uns poucos especialistas externos, julgava ter dado um grande passo no processo inovador e de mudança pretendido. De fato, naquele momento, considerando a experiência vivida pela Escola, de nada discutir e tudo cumprir, tal iniciativa representava um certo avanço. Equivocada era a idéia que tinha de imputar-lhe suficiência para consolidar um construto tão complexo como é o protagonismo dos professores em qualquer inovação.

Enfim, entre as generosidades substanciais da pesquisa, destacamos a que nos permitiu exercitar e aprender que é preciso estar com o professor; entender os significados e compreensões sobre sua prática, para que se possa fazer intervenções oportunas e necessárias, que se transformem em aprendizagem para ele e para nós mesmos. Antecipar-se significa abortar tal possibilidade.

Sabemos com Foucault (1996) que, na condição de seres sociais e culturais, nossos discursos e mensagens provêm de relações contingenciais que limitam seus conteúdos. A pesquisa, no entanto, aliviou os efeitos da ordem enunciativa que enquadra, nomeia e regula nossas ações, posições e falas, ao oportunizar a pesquisador e participantes descreverem a si próprios; contarem a versão de si mesmos como participantes do contexto em se inscrevem; falarem do lugar em que se encontram, questionando espaços, práticas e teorias.

A pesquisa também nos oportunizou reafirmar a posição (agora afiançada pela prática), que assumimos já em 1990, com outros colegas brasileiros, de que a formação continuada de professores organizada, predominantemente, em torno de temas educacionais generalistas entregues a

especialistas renomados, precisa ser revista. Tais conferencistas promovem o seu sucesso mais sobre a desenvoltura de palco e a capacidade de persuadir o público com meia dúzia de clichês de impacto, do que propriamente sobre suas produções intelectuais, que, muitas vezes, são inexistentes ou reprise do que já foi pesquisado. Especializam-se em repassar teorias com pouco ou nenhum compromisso com o conjunto das pessoas para as quais estão se dirigindo, provocando nelas um certo “êxtase orgásmico”, que as impedem de refletir sobre as teorias veiculadas e suas implicações na prática docente.

A idéia da figura do palestrante-show generalizou-se entre nós, de tal forma, que os raros espaços que se abrem à discussão da prática nas escolas, se vêem esvaziados pela debandada da maioria dos participantes desses eventos. Esses especialistas, pelo que se observa, até possuem um discurso identificado com as perspectivas hodiernas da educação, mas, muitos deles, com conhecimento superficial sobre a prática real da escola de Educação Básica. Portanto, com poucas condições de realizar as articulações que se fazem necessárias a um maior aprofundamento das questões específicas e locais do ensino efetivado na escola. Como suas presenças reforçam a idéia de que o conhecimento é privilégio de uns poucos iluminados, que se “dispõem” (?) a discursar a outros suas apologias eloqüentes, os professores não se percebem produtores de conhecimento no chão da experiência vivida na sala de aula (Pereira, 1990).

Acreditamos que, se as equipes pedagógicas das escolas não se esforçarem por romper com as práticas burocráticas e formalistas, sustentadas numa visão universalista de formação e simplificadora da “arte” de ensinar, elas podem ser prescindidas e dispensadas da organização escolar sem o menor receio de causar prejuízo ao trabalho e aprendizagem de professores e alunos. Os chamados especialistas, que nelas atuam, darão sua maior contribuição ao processo educativo escolar, se estiver em aula, pondo a serviço dos alunos a meia dúzia de “idéias pedagógicas”, que tanto discursam no interior dos seus gabinetes, muitas vezes, dispostos à prova dos conflitos e tensões dos palcos principais de interação da escola – as salas de aula. Talvez possam compreender, quão suas teorias (?) estão descontextualizadas do conjunto invariável das variáveis que se

entrecruzam no cotidiano escolar; que simplesmente dizer ao professor o que fazer ou cobrar-lhe por não fazer, não é apenas muito pouco, é ter por seu trabalho e saber, imperdoável desconsideração.

Alcançamos que, muitas vezes, assumíamos diante dos professores, atitude presunçosa do especialista sabe tudo, que tinha uma resposta para tudo, a quem eles respeitavam pela ostentação sabedora e pelo poder que tal figuração impunha à maioria desavisada e pouco consciente dos seus saberes. Do especialista, para quem tudo era fácil de ser posto em prática; que se antecipava a tudo e a todos com seus conceitos e teorias estudadas e reproduzidas por influência de sua docência na universidade ou por sua característica pessoal disciplinada de encarar a profissão. Posição que freqüentemente tomávamos, acometidos por forte tendência à generalização, como critério para avaliar ou tecer considerações sobre o desempenho e disposição do professor para o trabalho, omitindo os aspectos políticos, culturais e institucionais (gerais e específicos) que compõem os saberes profissionais do magistério.

Só agora entendemos porque os professores do IEEMD rebatiam nossas intervenções, dizendo: *isso é teoria, na sala de aula é outra coisa; quero ver aplicar isso em sala de aula* ou *não sei o que vocês fazem aqui*. Não compreendiam nossos discursos e nossas ações, porque não caminhavam na direção das suas necessidades reais, quando muito transitavam na periferia delas, não produzindo contribuições efetivas sobre as mesmas. Muitas vezes, as desconsideravam, como já dissemos.

Acreditamos que o processo de negociação e desenvolvimento da pesquisa foi facilitado por dois fatores básicos: a atuação e relação profissional que tínhamos com o IEEMD e a metodologia de investigação escolhida. Temos dúvida, se em condições adversas, teríamos recebido o aval e o acolhimento que testemunhamos durante a maior parte do tempo que permanecemos na Instituição como pesquisador. Teriam os professores, aderido a nossa proposição, se não pertencêssemos ao quadro de profissionais da Escola, gozando de prestígio pelo trabalho que vínhamos desenvolvendo, reforçado por nossa ligação com a universidade como docente? Sabemos que eles tendem a suspeitar e resistir às

pesquisas que apenas levantam dados e em nada contribuem para pensar sua prática. Com frequência, as análises e conclusões organizadas pelos pesquisadores dificilmente, retornam a eles para discussão ou por simples comunicação.

Há que se observar também que o grupo de professores que se aliou ao trabalho investigativo por nós proposto, demonstrava inquietação com o seu fazer, estava integrado, de certa forma, à PPP. Pode se dizer que se constituía num grupo interessado em discutir as questões relativas à sua profissão, sua prática em sala de aula e à gestão da Escola. Em suma, reunia aqueles profissionais que estavam interessados em participar de uma forma mais efetiva das discussões e decisões concernentes ao cotidiano escolar, defendendo suas posições, resistindo, questionando, propondo. E os demais? A pesquisa como formação integrada ao cotidiano escolar precisa atingir a todos os docentes, senão a maioria deles. Este é, sem dúvida, um dos limites desse trabalho.

Contrapondo-se a essa facilitação, a relação e o envolvimento com o IEEMD dificultaram o “estranhamento”, o olhar de fora e com os professores. A minimização dessa dificuldade, enfim, só foi possível porque, em meio à pesquisa, desvinculamo-nos profissionalmente da Escola e tomamos os cuidados para não nos deixar guiar pelas emoções, para que pudéssemos tornar insólito aquilo que era cotidiano (Flores, 2004), visando compreender com maior nitidez o pensamento e a prática do professor em torno da interdisciplinaridade. Ainda assim, o distanciamento foi muito complicado e doloroso.

O envolvimento com a instituição ou grupo propende a obscurecer conflitos, tensões enganos, equívocos, tomadas de decisões inapropriadas, enfraquecendo, desse modo, a cientificidade do trabalho investigativo: o rigor e a objetividade. Grande é o risco de cairmos no enlevo do relato apaixonado, ocultando as incertezas que habitam o mundo da prática real. Fatos, diálogos e gestos importantes e significativos podem ser considerados banais para compor a coerência da escrita comunicada, como soe acontecer nas narrativas em que as pessoas se vêem envolvidas como personagens. Desatentos, podemos produzir um olhar enclausurado que achata a complexidade do real, cujo texto, de nexos

bem montados, une os fatos e pessoas, dando a impressão de que tudo funciona no controle do que está sendo narrado.

Por essas razões, não nos vemos à vontade para recomendar a qualquer pesquisador aventurar-se a investigar a realidade ou as pessoas com as quais está envolvido, como o fizemos. Nesta condição, o pesquisador necessitará mais sensibilidade, intuição e crítica para reconhecer, analisar e compreender as influências culturais sobre sua vida e de seus pares (Wolcott, 1993).

Decidir investigar o contexto em que se atua como profissional para facilitar as coisas ou ganhar tempo, desconhecendo os percalços a se enfrentar, na condição de ator-espectador crítico, como aconteceu conosco, pode ser um grande engano. Este é um terreno cheio de armadilhas, cujo impacto pode nos ofuscar a visão ou, dependendo do choque, nos nocautear em relação às decisões que precisamos tomar no prosseguimento das ações, levando-nos a desistir do empreendimento. Embora este não tenha sido nosso caso, conseguimos enfrentar a maioria dos problemas decorrentes dessa circunstância, dispendendo forte carga de energia e arrastando o tempo para fora do nosso controle.

A contribuir para recrudescer o cenário dos acontecimentos, tínhamos a metodologia de pesquisa selecionada. Esta foi se construindo no próprio processo investigativo, o que nos punha apreensivo: cada passo significava uma incógnita a ser desvendada. Além do que, não tínhamos domínio teórico-prático da sua dinâmica, exigindo-nos muito estudo e discussão com colegas universitários. Nossa prática, até então, priorizara a relação distintiva pesquisado-pesquisador, restringindo-se a analisar os dados coletados, de forma individual, sem submeter as interpretações ao julgamento dos sujeitos implicados. Neste ponto, de extrema valia, foi a experiência prática que desenvolvemos no Grupo de Pesquisa em Educação, do qual participamos na UNESCO, envolvendo essa metodologia. Tal experiência para nós representou uma espécie de estágio prévio, pode se dizer um piloto, sem sê-lo intencionalmente.

Enfim, não sucumbimos. Sobretudo, resistimos aos desafios. Os dados obtidos confirmam que a pesquisa para o fim a que se propôs seguiu caminho metodológico adequado e pertinente. A cada passo da sua construção surpreendíamos-nos – pesquisador e participantes – com os novos conhecimentos, novas compreensões e novas dúvidas que nos aguçavam e nos impeliam à reflexão crítica de nossas práticas e saberes.

A perplexidade pela decisão tomada em relação à interdisciplinaridade, pouco pensada, pouco analisada e estudada nas suas implicações profissionais, institucionais e sociais ia crescendo à medida que avançávamos na metodologia. Foi este olhar crítico que possibilitou aos professores reconhecer se vinham ou não oportunizando aos alunos ampliarem suas visões do mundo por meio de um conhecimento mais construtivo, mais significativo e mais relacionado, mas também de perceberem que a forma de como fazê-lo ficava ao nível das compreensões individuais por não terem espaço favorável e sistemático na Escola para socializá-las.

Deram-se conta, os professores, de que não se prioriza, na organização e na cultura escolar do IEEMD esse tipo de discussão. Discute-se questões mais administrativas, técnicas e estruturais. Não se socializa saberes e reflexões adquiridas no cotidiano da sala de aula. Saberes profissionais e saberes específicos dos professores se resumem ao espaço privado das suas ações. Por falta do cultivo da parceria e da reflexão conjunta, o professor acaba naturalizando a prática do isolamento ou se esquivando à mínima ameaça de se expor.

De nossa parte, apropriamo-nos destas coisas e outras tantas (já mencionadas). Especialmente, aprendemos a pesquisar desse modo. Aprendemos também que manter a idéia de que pesquisa do contexto em que se está envolvido é pouco científica, significa perdermos a grande possibilidade de inovar, mudar e transformar a nós mesmos e aos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. (1986): *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Brasiliense.
- ALVES CARNEIRO, M. (1998): *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- ALVES, M. L. e DURAN, M. C. (2002): "Formação contínua de educadores: um projeto de pesquisa-ação", In SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I.C. (orgs.): *Formação docente: rupturas e possibilidades*, Campinas, SP, Papirus, pp.163-183.
- ANDRÉ, M.E. (1984): "A. Estudo de caso: seu potencial na educação", *Cadernos de Pesquisa*, 49, pp.51-54.
- ANDRÉ, M.E. (2001a): *Etnografia da prática escolar*, Campinas, SP, Papirus.
- ANDRÉ, M.E. (2001b): "A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?", *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe*, Rio de Janeiro, DP&A, , pp. 101-114.
- ANDRÉ, M.E. (2005): "Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores". *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp.93-115
- APPLE, M. W. (1996): "Entrevistas com os intelectuais", In LINHARES, C. F. e GARCIA, R. L. (orgs.): *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, pp. 73-114.
- APPLE, M. W. e BEANE, J. A. (Comps.) (1995) *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- APPLE, M. W. (1999): *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- ARAÚJO, T. B. (1999): *Interdisciplinaridade e formação de professores: um estudo de caso no Instituto de Educação do Amazonas*, Manaus, Universidade do Amazonas, Dissertação de Mestrado.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN y LA TORRE, A. (1992): *Investigación educativa: fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor, 1992.
- ARRAIS, C. H. (2003). *Ensino médio: construção política/síntese das salas temáticas*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- BACHELARD, G. (1938): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- BAGNO, M. (1998): *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, São Paulo, Loyola.
- BARBIER, René (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília, Plano.

BARCELOS, N. N. (2001): *A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. (1974): *A construção social da realidade*, Petrópolis, RJ, Vozes.

BODAN, R. e BIKLEN, S. (1999): *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

BOISOT, M. (1979): "Disciplina e interdisciplinariedad". In APOSTEL L., BERGER G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G.: *Interdisciplinareidad. Problemas de la enseñanza e de la investigación em las universidades*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, pp. 99-109.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid, La Muralla.

BONAFÉ, J. M.. (1995): El profesorado en el tercer milenio, *Cuadernos de Pedagogía*, 240, pp. 23-28.

BONAFÉ, J. M. (1998): *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madri, Miño y Dávila Editores.

BORTOLANZA, M.L. (coord.) (1993): "Apresentação", In RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: *Fundamentos da Educação*, Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, Porto Alegre, Secretaria da Educação, p.7.

BOUMARD, P. (1999): "O lugar da etnografia nas epistemologias construtivas". *PSI-Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2 (1), [URL: <<http://www2.ccb/psicologia/revista/textp1v1n22.htm>>].

BOURDIEU, P. (2003): *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

BRASIL. (1968): *Ato Institucional nº 5*, de 13 de dezembro de 1968. Modifica a Constituição de 1967, visando garantir os ideais e princípios da Revolução de 1964. Brasília, Governo Federal.

BRASIL. (1971a): *Lei Nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971, Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Brasília.

BRASIL. (1971b): Conselho Federal de Educação, *Resolução 8/71-CFE*, anexa ao Parecer 853/71, Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude, Brasília, CFE.

BRASIL. (1985): *Lei nº 7.398*, de 4 de novembro de 1985, Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º Graus, Brasília, Governo Federal.

BRASIL. (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*, texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília.

BRASIL. (1990): *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília.

BRASIL. (1996): *Lei Nº 9.39, de 20 de dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília.

BRASIL. (1997a): Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais/primeiro e segundo ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. (1997b): Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Brasília, CNE, CEB.

BRASIL.(1998a): Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Parecer Nº CEB 04/98*, de 29 de janeiro de 1998, Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília, CNE/CEB.

BRASIL (1998b): Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer Nº CEB 022/98, de 17 de dezembro de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, Brasília, CNE/CEB.

BRASIL. (1998c): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais/terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. (1998d): Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, MEC/SEF, v. 1.

BRASIL.(1999a): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica “Parecer Nº CEB/CNE nº 15/98”. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, In: BRASIL: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/bases legais*, Brasília, MEC/SEMT, pp.81-174.

BRASIL (1999b): Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. “Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1998”. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, In: BRASIL.(1999): Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/bases legais*, Brasília: MEC/SEMT, pp. 175-184

BRASIL (1999c): Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/bases legais*, Brasília: MEC/SEMT.

BRASIL. (2001): Conselho Nacional de Educação. *Parecer Nº CNE/CP 009/2001*, Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília: CNE/CP

BRASIL. (2002): Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 01/2002*, Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP.

BURKE, A. (1996): "Profesionalidade: sua relevancia para los docentes y formadores de docentes em los paises em desarrollo". *Perspectivas*, 3, vol. XXVI, , pp.571-584.

CANABARRO, N. (1992): "Apresentação do projeto melhoria da qualidade de ensino". In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação: *O papel do professor: uma questão a pensar*, Projeto melhoria da qualidade de ensino, Porto Alegre, p.7.

CANABARRO, N. (1994): "Editorial: Melhoria da qualidade de ensino-1994". *Revista de Ensino*, 181, Porto Alegre, Secretaria da Educação, p.1.

CANDAU, V. M. "A formação de educadores: uma perspectiva multimensional", In CANDAU, V. M (org.): *Rumo a uma nova didática*, Petrópolis, RJ: Vozes, pp.43-48.

CRAPANZANO, V. (1986): "Hermes dilemma: the masking of subversion in ethnographic description", In CLIFORD J. r MARCUS, G. C. (ed.): *Writing culture. The poetics and politics ethnographic*, Berkeley, University of California Press, pp.51-76.

CARNEIRO, V. C. (2000): "Mudanças na formação de professores de matemática: um estudo de caso". In *Zetetiké*, nº 13/14, v. 8, pp.81-116.

CASTORIADIS, C. (1999): *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A.

CEBREIRO, B. L. (1992): *A iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1992. Tesis Doctoral.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

COLLARES, C. A. e MOYSÉS, M. A. (1996): *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*, São Paulo, Cortez/Campinas, SP: Unicamp.

COSTA, M. V. (1998): "A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação", In SILVA, L. H. (org.): *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 239-256.

COSTA, M. V. (org.) (1999). "O currículo nos limiares do contemporâneo", In COSTA, M. V.: *Currículo e política cultural*, Rio de Janeiro, DP&A.

CUNHA, M. I. (2001): "Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade?", In: CANDAU, V. M. (org.): *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.

DAMÁZIO, A.; PEREIRA, A. S.; FRITZEN, C. et al (2002): "A produção e a socialização do conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996". *Anais da 4ª ANPEd-Sul*, UFSC, Florianópolis.

DELEUZE, G. (1993b): Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, In FOUCAULT, M.: *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal, pp. 69-78.

DEMO, P. (1990) *Pesquisa: princípio científico e educativo*, São Paulo, Cortez/Autores Associados.

DEMO, P. (2000): *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro, DP&A.

DEMO, P. (2001a): *Pobreza política*. Campinas, SP, Autores Associados.

DEMO, P. (2001b): *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*, Campinas, SP, Papirus.

DENIS SANTANA, L. y GUTIÉRREZ BOROBIA, L. (2000): "La etnografía en la visión cualitativa de educación". *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Ano II, Nº 20, Buenos Aires, <<http://www.nuevaalejandria.com>>

DÓRIA, A. S. (1914): *Princípios de pedagogia*, São Paulo, Póca-Weiss.

DUARTE, L. (1993): "Entrevista à Eliane Azevedo: sem povo não dá", *Veja*, São Paulo, 1º de dezembro, pp. 7-10.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

ELLIOTT, J. (1991): "Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas", In *Action research for educational change*, Milton Keynes. London: Open University Press.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", In WITTRICK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*, Madrid/Barcelona: MEC./Paidós, pp. 195-301.

ERICKSON, F. (1993): *Novas tendências da pesquisa etnográfica*. São Paulo: Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L. (1989): "La observación como indagación y método", In WITTRICK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*, Madrid/Barcelona: MEC./Paidós, pp. 303-421.

ESCUADERO, J. M. e GONZÁLEZ, M. T. (1987): *Innovación educativa: teorías e procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas, 1987.

ESCUADERO, J.M. e BOLIVAR, A. (1994): "A Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola", In AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. (org.): *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*, Lisboa, EDUCA, pp. 97-155.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). "Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais", In SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J.C. de e SANTOS, E. S.: *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre, Sulina, pp. 121-136.

FARIA, E. T. (coord.) (1994). "Introdução", In RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação: *Considerações teórico-práticas para o redimensionamento curricular*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, Porto Alegre, Secretaria da Educação, pp.7.

FARIA FILHO, L. M. (2000). "Instrução elementar no século XIX", In LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (orgs.): *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 133-150.

FÁVERO, M. L. (1987): "Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 68 (160), pp. 524-559.

FAZENDA, I. C. (1979): *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.

FAZENDA, I. C. (1995): *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*, São Paulo, Loyola.

FAZENDA, I. C. (2000): "A avaliação no pós-graduação sob a ótica da interdisciplinaridade", In QUELUZ, A G. (org.): *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*, São Paulo, Pioneira, pp. 23-28.

FAZENDA, I. C. (org.) (2001): *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, São Paulo, Cortez.

FERREIRA, S. L. (1991): "Introduzindo a noção de interdisciplinaridade", In FAZENDA, I. C.(org.): *Práticas interdisciplinares na escola*, São Paulo, Cortez, 1991, pp.33-35.

FERRETTI, C. J. (1989): "A inovação na perspectiva pedagógica", In GARCIA, W. E. (coord.): *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, pp. 55-82.

FLORES, P. (2004): "O exercício dialético em Bertolt Brecht", *Jornal Zero Hora*, 27 nov, Caderno de Cultura ZH, Porto Alegre, p. 6.

FOLLARI, R. A (1993): *Posmodernidad, filosofía y crisis política*, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Sociais, Aique.

FOLLARI, R. A (1993): "Interdisciplina y dialéctica: acerca de un malentendido". In JANTSCH, P. A. e BIANCHETTI, L. (orgs.): *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 143-157.

FOUCAULT, M. (1993a): *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, Petrópolis, RJ, Vozes.

FOUCAULT, M. (1993b): "Verdade e poder", In FOUCAULT, M.: *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal, pp. 1-14.

FOUCAULT, M. (1996): *A ordem do discurso*, São Paulo, Loyola.

FREIRE, Paulo (1980): *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Moraes.

FREIRE, Paulo (1993): *Política e educação*, São Paulo, Cortez.

FRIGOTTO, G. (1995): A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Paulo A. e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.): *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 25-49.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992): "Teacher development and educational change", In FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (eds.): *Teacher development and educational change*, Londres, Falmer Press, pp. 1-9.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2000): *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*, Porto Alegre, Artes Médicas.

GADOTTI, M.. (1992): "A função do educador na sociedade atual", In RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação: *O papel do professor: uma questão a pensar*, Projeto melhoria da qualidade de ensino, Porto Alegre, Secretaria da Educação, pp. 21-23.

GAGNÉ, R. M. (1971): *Como se realiza a aprendizagem*, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.

GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.

GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed.

GIROUX, H. (1998): "Por uma pedagogia crítica da representação". In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 144-158.

GIROUX, H. e MCLAREN, P. (1995): "Formação do professor como uma contra-esfera-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural". In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.): *Currículo, cultura e sociedade*, São Paulo, Cortez, pp.125-154.

GODOY, A. C. (1999): *(Des)caminhos da interdisciplinaridade na formação do(a) professor(a) polivalente*, Piracicaba, SP, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999, Dissertação de Mestrado.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GOLDBERG, M. A. (1989): "Inovação educacional: a saga de sua definição", In GARCIA, W. E. (Coord.): *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, pp.183-194.

GOODSON, I. F. (2000): "El profesionalismo en la enseñanza: el profesional regido por principios". *Perspectivas*, vol. XXX, nº 2, pp. 197-205.

GUBA, E. G. (1985): "Criterios de credibilidad en investigación naturalista", In SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-164.

GUNTHER, M. C. (2000): *A formação permanente de professores de educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo de quatro escolas da rede*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.

GRAMSCI, A. (1995): *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

GUSDORF, G. (1976): "Prefácio", In JAPIASSU, H: *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Rio de Janeiro: Imago, pp. 7-27.

GUSDORF, G. (1977): "Passè, present, avenir de la recherche interdisciplinaire". *Revue Internationale des Sciences Sociales* – vol. XXIX, nº 4, Paris, UNESCO.

HABERMAS, J. (1989): *Consciência moral e agir comunicativo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

HADJI, C. (2001): "A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização". *Pátio, Revista Pedagógica*, ano V, nº 17, Porto Alegre, Artmed, , pp.13-16.

HAMMERSLEY, M. (1992): *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*, London, Routledge.

HECKMAN, P. E., OAKES, J. y SIROTNIK, K. A. (1983): "Expanding the concepts of school renewal and change", *Educational Leadership*, Abril, pp. 26-32.

HELLER, A. (1994): *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

- HELLER, A. (2000): *O cotidiano e a história*, São Paulo, Paz e Terra.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, Porto Alegre, Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*, Porto Alegre, Artmed.
- HUBERMAN, A. M. (1976): *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*, São Paulo, Cultrix.
- JANTSCH, E. (1979): "Hacia a interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación" In: APOSTEL, L.; G. BERGER; BRIGGS, A. e G. MICHAUD: *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e de la investigación en las universidades*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1ª reed, pp.110-144.
- JAPIASSU, H. (1976): *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Rio de Janeiro, Imago.
- LIMA NUNES, A. I. (2004): *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (Tese de Doutorado).
- LENOIR, Y. e LAROSE, F. (1998): "Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec", In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº. 192, v.79, Brasília, MEC/INEP, pp. 48-59, 1998.
- LINHARES, C. e SILVA, W. (2003): *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília, Plano.
- LÜDKE, M. (coord.) (2001): *O professor e a pesquisa*, Campinas, SP, Papirus.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (2003): *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.
- LUCKESI, C. C. (1986): "O papel da didática na formação do educador", In CANDAU, V. M, *A didática em questão*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- MANDEL, E. (1976): *Introdução do marxismo*, Lisboa, Antídoto.
- MARCELO GARCÍA C. Y PARRILLA LATAS, A. (1991): "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica", In MARCELO GARCÍA C.; PARRILLA LATAS, A.; MNGORANCE *et al*: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Série: Instituto Ciencias de la Educación, nº 7, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, , pp.10-71.

MARQUES, M. O. (1994): "Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos?", In *Revista de Ensino*, nº 181, Porto Alegre, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, pp.19-23.

MATTOS, C. L. (2001): "A abordagem etnográfica na investigação científica", *Espaço Informativo do INES/MEC*, V. Sem., nº 16, Rio de Janeiro, pp. 53-58.

MELLO, G. N. (1982): *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

MELLO, G. N. (1996): *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, São Paulo, Cortez

MILES M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative data analysis*, Newbury Park, CA:,Sage.

MOREIRA, J. C. (1993): "Interdisciplinaridade na escola: obstáculos e possibilidades", In, RIO GRANDE DO SUL: *Fundamentos da Educação*, Projeto melhoria da qualidade de ensino, Porto Alegre: Secretaria da Educação, pp. 21-26.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução", In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.): *Currículo, cultura e sociedade*, São Paulo, Cortez.

MORIN, E. (1997): *La méthode, la nature de la nature*, (t. 1), Seuil. Edição de bolso, coleção, Points.

MORIN, E. (1982): *Science avec conscience*, Paris, Fayard.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

MORIN, E. (2001a): *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO.

MORIN, E. (2001b): *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A. e GROSSBERG, L. (1995): "Estudos culturais: uma introdução", In SILVA, T. T.: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, RJ, Vozes.

NICOLESCU, B. (1999): *O manifesto da transdisciplinaridade*, São Paulo, Trion.

NÓVOA, A. (1992): "Formação de professores e profissão docente", In NÓVOA, A. (coord.): *Os professores e sua formação*, Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 15-54.

NÓVOA, A. (1995): "O passado e o presente dos professores", In NÓVOA, A. (org.): *Profissão professor*, Porto, Porto Editora, pp. 7-34.

- OLSON, J. K. (1990): "Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural". *Revista de innovación e investigación educativa*, 5, pp.59-66.
- OTTI, M. B. (1987): "Currículo: um sobreviver no estrangeiro e um sobreviver na própria terra", *Revista de Educação AEC*, ano 16, nº 63, Brasília, pp.16-19.
- PATTO, M. H. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo, T.A. Queiroz.
- PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*, Newbury Park, CA, Sage.
- PENIN, S. (1995): *Cotidiano e escola: a obra em construção*, São Paulo, Cortez.
- PEREIRA, A. S. (1990): *Coerência entre a teoria e a prática da orientação educacional*, Porto Alegre, PUC-RS, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, A. S. (1991): "O tempo é agora". *Prospectiva: Revista de Orientação Educacional*, V.2, Nº 20, Porto Alegre, AOERGS, contracapa.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): "Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa", In SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Compreender e transformar o ensino*, Porto Alegre, RS, ArtMed, pp. 99-117.
- PERRENOUD, P. (2000): "Construir competências é virar as costas aos saberes?" *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, ano 3, nº 11, pp.15-19.
- PIAGET, J. (1979): "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", In APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G.: *Interdisciplinareidad. Problemas de la enseñanza e de la investigación en las universidades*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1ª reed, pp. 153- 171.
- PONCE, A. (1986): *Educação e luta de classes*, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- POPKEWITZ, T.S. (1997): *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- RESENDE, L. M. (1997): "Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo", In VEIGA, I. P.: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, Campinas, SP, Papirus, pp. 53-94.
- RIBEIRO, M. L. (1989): "O Colégio Vocacional Oswaldo Aranha de São Paulo", In GARCIA, W. E. (coord.): *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, pp. 132-149.
- RIO GRANDE DO SUL. (1985): *Lei nº 8.025*, de 14 de agosto de 1985, Regula a eleição de diretores nas escolas públicas estaduais, Porto Alegre, Governo do Estado.

RIO GRANDE DO SUL. (1991): *Lei nº 9.232 de 13 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre os Conselhos Escolares nas escolas públicas estaduais. Porto Alegre, Governo do Estado.

RIO GRANDE DO SUL. (1992a): *Decreto nº 34.185*, de 30 de janeiro de 1992, Dispõe sobre o calendário escolar para a Rede Estadual de Ensino, Porto Alegre, Governo do Estado.

RIO GRANDE DO SUL. (1992b): Secretaria da Educação, *Termo de compromisso perante o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino/92*, Porto Alegre, Secretaria da Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1992c): Secretaria da Educação. "Pressupostos legais do Plano Global de educação 1991/1995", In RIO GRANDE DO SUL. (1992): Secretaria da Educação. *O papel do professor: uma questão a pensar*, Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, Porto Alegre, Secretaria da Educação, pp. 34-35.

RIO GRANDE DO SUL. (1992d): Secretaria da Educação. *OF.Circ./11ª DE/GAB/nº 148/92*, de 18 de dezembro de 1992, Proibição de toda e qualquer manifestação político-partidária ou desrespeito às autoridades constituídas, Osório, RS, 11ª Delegacia de Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1993): *Decreto nº 35.028*, de 27 de dezembro de 1993. Estabelece o mínimo de dias letivos e de carga horária para a Rede Estadual de Ensino no ano letivo de 1994, Porto Alegre, Governo do Estado.

RIO GRANDE DO SUL. (1994a): Secretaria da Educação. *Of. Circ.GAB/SE/nº 16/94*, de 11 de julho de 1994. Determinação de fechamento das escolas e convocação para o aperfeiçoamento dos professores, Porto Alegre, Secretaria da Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1994b): Secretaria da Educação. *Revista do Ensino*, Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, Porto Alegre, SEC, Ano XXVII, nº 181, jul/ago.

RIO GRANDE DO SUL. (1995a): Governo do Estado. *Decreto nº 35.794*, de 4 de janeiro de 1995, Dispõe sobre a substituição dos diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual, Porto Alegre, Diário Oficial de 5 de janeiro de 1995.

RIO GRANDE DO SUL. (1995b): Poder Judiciário. *Ofício nº 23/95*, de 17 de janeiro de 1995. Julgado procedente o Mandado de Segurança nº 3944/01, Torres, RS, Poder Judiciário.

RIO GRANDE DO SUL. (1995c): *Lei nº 10.576*, 14 de novembro de 1995, Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, Porto Alegre, Governo do Estado

RIO GRANDE DO SUL. (1997a): Conselho Estadual de Educação. *Parecer 140/97*, Orientações iniciais sobre a implantação da LDB nas escolas estaduais, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1997b): Conselho Estadual de Educação. *Parecer 705/97*. Orientações para o Sistema Estadual de Ensino relativamente à organização do calendário escolar e ao controle de frequência escolar, segundo disposições da Lei federal nº 9.394/96, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1997c): Governo do Estado. *Decreto nº 37.503/97*, Dispõe sobre a recuperação dos dias parados em função da greve do Magistério, Porto Alegre: Governo do Estado.

RIO GRANDE DO SUL. (1998): Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão referencial de currículo: 1ª versão, documento introdutório, ensino fundamental*, Porto Alegre, Secretaria da Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1999a): Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 323*, de 07 de abril de 1999, Diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o Sistema Estadual de Ensino, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação.

RIO GRANDE DO SUL. (1999b): Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 740*, de 06 de outubro de 1999, Orientações para o Sistema Estadual de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei Federal nº 9.393/96, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação.

ROCHA, S. (1997): "Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre", In SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. S. (Orgs.): *Novos mapas culturais e novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre, Sulina, pp. 260-272.

RODRIGUES, N. (1985): "Uma nova metodologia de trabalho: além do individualismo e da competição", In RODRIGUES, N.: *Lições do príncipe e outras lições*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, pp. 84-87.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES J. e GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.

ROSA, J. G. (1988): *Grande Sertão: veredas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

ROSALES, C. (1991): *Manifestaciones de innovación didáctica*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC.

ROSALES, C. (1998): *Aproximación a la función docente*, Santiago de Compostela, Tórculo.

SACRISTÁN, J. G. (1998): *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, Artmed.

SACRISTÁN, J. G. (1999): "Reformas educacionais: utopia, retórica e prática", In SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.): *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasília, CNTE, pp. 50-74.

SAVIANI, D. (1986): *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo, Cortez/Autores Associados.

SAUL, A. M. (1995): *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, São Paulo, Cortez.

SCAFFO, S. (2000): "Aportes de la etnografía educativa para la investigación de las prácticas de aula", *Encuentros con la práctica*, nº 3, Montevideo, Consejo de Educación Primaria. Inspección Nacional de Práctica. <<http://www.cep.uy>>

SCHÖN, D. A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós-MEC.

SCHÖN, D. A. (2000): *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

SANCHO, J. M. (1998): "O Currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova "solução"?", *Pátio: revista pedagógica*, ano II, nº 5, Porto Alegre, Artmed, pp.12-17.

SANCHO, J. M.e HERNÁNDEZ, Fernando, CARBONELL, Jaume, et all. (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: a perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: OCTAEDRO.

SANTOMÉ, J. (1997): "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado", In SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. S. (orgs.): *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre, Sulina, pp.57-74.

SANTOMÉ, J. (1998): *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*, Porto Alegre, Artes Médicas.

SEIDEL, J. e KELLE, U. (1995): "Different functions of coding in the analysis of textual data", In KELLE, U. (Ed.): *Computer-aided qualitative data analysis: theory, methods and practice*, London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage, pp. 52-61.

SILVA, A. M. (1993): "A pesquisa-ação em metodologia didática", In OLIVEIRA, M. R. (org.): *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*, Campinas, SP, Papirus, pp.121-130.

SILVA, T. T. (1992): *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas.

SILVA, T. T. (1998): "Currículo e identidade social: territórios contestados", In SILVA, T. T. (org.): *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 190-207.

SIROTINIK, K.A. (1994): "La escuela como el centro del cambio". In ESCUDERO, J. M. e GONZÁLEZ, M. T. (Orgs.): *Profesores y escuela ¿ hacia una reconversión del centros y la función docente?* , Madrid, Ediciones Pedagógicas.

SOARES, M. (1988): *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ática.

SOUZA, V. B. (1994): "A interdisciplinaridade na formação de professores". In: RIO GRANDE DO SUL: *Considerações teórico-práticas para o redimensionamento curricular*, Projeto melhoria da qualidade de ensino, Porto Alegre, Secretaria da Educação, pp. 31-34.

SPRADLEY, J. (1979): *The ethnographic interview*, Nova York, Prentice Hall.

SUÁREZ, D. "Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina", In SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.): *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp. 108-127.

SZMASNKI, H. (2002): "Entrevista: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa", In: SZMASNKI, H. (org.): *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*, Brasília, Planopp. 9-61.

TARDIF, M. (2000): "Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério", In Candau, V. M. (org.): *Didática, currículo e saberes escolares*, Rio de Janeiro, DP&A, pp.112-128.

TARDIF, M. (2002): *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, RJ: Vozes.

TAVEIRA, E. B. (2001): "A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação". OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.): *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*, Rio de Janeiro, DP&A, pp.109-129.

THERRIEN, J. e THERRIEN, Â. S. (2000): "A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula", In CANDAU, V. M. (org.): *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*, Rio de Janeiro: DP&A, pp.77-96.

TORRE, S. (1994): *Innovación curricular: procesos, estrategias e evaluación*, Madrid: Dykinson.

TORRES, R M. (1998). "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial", In TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.): *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, São Paulo, Cortez, pp.125-193.

TORRES, R M. (2000). "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en America Latina". In: *Perspectivas*, vol. XXX, nº 2, Paris, pp.281-299.

TURRA, C. G., ENRICONE, D., SANT'ANNA, F. M. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*, Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto

VEIGA, I. P. (1997): "Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva", In VEIGA, I P..(org): *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, (SP), Papirus, pp. 11-35.

VEIGA-NETO, A (1997): "Currículo e interdisciplinaridade", In MOREIRA, A F. B. (org.): *Currículo: questões atuais*, Campinas, SP, Papirus, pp.59-102.

VEIGA-NETO, A (2003): *Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade*, Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia.

VYGOTSKY, L. S (2000): *A construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos", In: DOCKRELL, W. B. Y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 42-80.

WARDE, M. J. (1989): "O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo", In GARCIA, W. E. (coord.): *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, pp. 101-131.

WARDE, M. J. e RIBEIRO, M. L. "O contexto histórico da inovação educacional no Brasil", In GARCIA, W. E. (coord.): *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, pp. 195-204.

WOLCOTT, H. F. (1993): "Sobre la intención etnográfica", In VELASCO MAILLO, H. M.; GARCIA CASTAÑO F.Y. e DÍAZ DE RADA, A.: *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 127-144.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Piados/M.E.C.

YN, R K. (1990): *Case study research, design and methods*. Newbury Park, Sage.

YUS RAMOS, R. (1998): "Temas transversais: a escola da ultramodernidade", *Pátio: revista pedagógica*, ano II, nº 5, Porto Alegre, Artmed, pp.8-11.

ZABALA, A. (2002): *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*, Porto Alegre.

ZEICHNER, K. (1993): *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa, Educa.

ZEICHNER, K. (2002): "Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições", In ESTEBAN, T. e ZACCUR, E. (orgs.): *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*, Rio de Janeiro, DP&A, pp. 25-54.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES
Formulário – questionário
Índices freqüenciais dos resultados dos questionários

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES (Formulário)

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS

Caro(a) Colega,

Ao responder este questionário, estarás contribuindo para iniciarmos o processo de compreensão/aprofundamento da Proposta Político-pedagógica do Instituto.

O presente instrumento consta de duas partes. A primeira parte refere-se aos teus dados pessoais, a tua formação académica e situação funcional na Escola. A segunda, diz respeito a questões referentes à Proposta Político-pedagógica.

1ª PARTE:

INSTRUÇÕES:

- Em cada item, basta indicar o proposto no enunciado.
- Teu nome não precisa ser acrescentado ao questionário, a menos que o deseje.

1.1. Idade: _____ anos.

1.2. Sexo: () masculino () feminino

1.3. Formação académica:

- () Ensino Médio: _____
Ano de conclusão: _____
- () Bacharelado: _____
Ano de conclusão: _____
- () Licenciatura: _____
Ano de conclusão: _____
- () Pós-graduação: _____

1.4 Situação profissional na Escola: () efetivo(a)
() contratado(a)

1.5. Regime de trabalho nesta Escola: _____ horas.

1.6. Função docente (atual) – série/disciplina(s): _____

1.7. Tempo que atua na Escola (em anos): _____

2ª PARTE

INSTRUÇÕES:

- Em cada item fechado, marca com um “X” a alternativa que representa a tua posição.
- Nos itens abertos descreve o teu ponto de vista.

2.1. Ao teu ver, a Escola modificou-se nos últimos anos face à Proposta Político-pedagógica?

() sim () não

2.1.1. Em caso afirmativo, quais as principais mudanças que ocorreram na Escola?

2.2. Concordas com a forma de encaminhamento da Proposta Político-pedagógica da Escola?

() sim () não

2.2.1. Em caso negativo, qual a forma que elegerias para encaminhar a Proposta Político-pedagógica da Escola?

2.2.2. Quais as áreas/aspectos que não avançaram?

2.2.3. Por que não se avançou nas áreas/aspectos que apontaste acima?

2.3. Quais os aspectos prioritários em que a Escola precisa se debruçar/atacar para conseguir modificar significativamente os números do rendimento escolar dos alunos em todos os níveis?

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ÍNDICES FREQUENCIAIS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES PARTICIPANTES

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS

ÍNDICES FREQUENCIAIS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA,
SEGUNDO OS PROFESSORES

DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA7PARTICIPAÇÃO

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
A Escola tornou-se mais democrática, criando maior interação Escola-Aluno-Professor-Comunidade.	8
Maior chamamento e envolvimento por parte de todos (pais, alunos, professores e funcionários) nas discussões e decisões nos assuntos pertinentes à Escola.	6
Participação mais ativa de todos os segmentos da Escola, oportunidade de se manifestar.	4
A democratização: a oportunidade que nos foi dada para discutir trouxe crescimento no ensino e nos profissionais.	3
Abertura para os alunos participarem na construção de uma Escola mais democrática. Organização	3
Abertura de idéias e busca do real	1
Maior participação dos professores nas atividades da Escola	1
Democratização em determinadas questões e setores, mesmo que não ideal.	1
TOTAL	27

PREOCUPAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Escola/professores mais voltados para a qualificação e melhoria do ensino-aprendizagem.	6
Valorização do conhecimento teórico-prático do professor (maior autonomia para administrar os conteúdos programáticos)	4
A Escola tornou-se crítica à realidade econômica e social do Município, Estado e País	3
Conhecimento: existe uma preocupação com a construção do conhecimento/precisamos aprofundar	1
Equipe diretiva e pedagógica preocupada com a aprendizagem dos	1

alunos	
Mais responsabilidade por parte dos professores em relação às suas atividades	1
Amadurecimento pessoal e crescimento profissional	1
TOTAL	17

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Melhor organização administrativa	5
Organização do trabalho dos funcionários, Equipe Pedagógica e Direção (pontualidade e responsabilidade)	4
Metas comuns para todos, buscando integração e unidade para a Escola	2
Definição, em relação à Direção e Equipe Pedagógica, da Escola que se quer.	2
Recuperação da credibilidade da Escola	1
TOTAL	14

CONSCIENTIZAÇÃO/COMPROMETIMENTO DE ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Maior conscientização/comprometimento dos alunos, professores pais e funcionários em relação ao ensino-aprendizagem.	6
Diminuição das resistências dos profissionais a mudanças	1
Interesse dos alunos pelos estudos	1
Menos evasão	1
TOTAL	9

RELAÇÕES

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Relação aluno, prof. X prof., aluno X direção, prof. X direção	3
Maior entrosamento entre os professores	3
Relações, principalmente, as interpessoais	2
Crescimento social	1
TOTAL	9

ASPECTO FÍSICO DA ESCOLA

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Melhora no pátio, salas, ambiente, ...	3
Preocupada com as condições físicas	1
Principalmente, na questão de material e recursos usados pelos professores	1
TOTAL	5

AVALIAÇÃO

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Unidade entre os professores quanto a oportunizar novas formas de avaliar.	4
Diversificação de estratégias de avaliação	1
TOTAL	5

DISCIPLINA

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Disciplina	3
Assiduidade	1
Maior controle das atividades realizadas pelos alunos (onde)	1
TOTAL	5

MUDANÇAS NEGATIVAS

ITENS APONTADOS	ÍNDICE
Alunos com grandes defasagens de conhecimentos	2
Menos comprometimento dos alunos no processo de crescimento (sem vontade de estudar)	1
TOTAL	3

ÍNDICES FREQUÊNCIAIS DAS ÁREAS/ASPECTOS EM QUE A ESCOLA NÃO AVANÇOU E SUAS RESPECTIVAS RAZÕES CONFORME OS PROFESSORES

PRÁTICA PEDAGÓGICA (ENSINO)

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
Prática real do conhecimento por parte do professor e aluno: pouca evolução nas práticas pedagógicas (aluno ainda é ouvinte)	6	Falta de aperfeiçoamento e estudo e conhecimento.	4
		Falta comprometimento, desprendimento e querer dos professores com os objetivos da Escola.	3
		Falta reuniões entre áreas.	2
		Falta coleguismo/ambiente comum e acolhedor.	2
		Falta traçar metas.	2
		Insegurança.	1
Na questão do como, do fazer, do agir para melhorar a relação do conhecimento elaborado com o conhecimento da realidade do aluno,	4	Falta de desejo/esperança de cada um de resgatar uma escola possível que acredita no potencial do ser humano de construir um mundo	4

da Escola e da Comunidade		melhor	
Estamos, na maioria, na linha tradicional (mesmos métodos, técnicas e discursos).	4	Porque existe acomodação, gerada pelo descontentamento em função da má remuneração (desvalorização da classe)	3
		Supervisão fraca.	2
		O professor não se deu conta que está parado no tempo e no espaço.	1
Em novas formas e métodos de ensino que atraem os alunos e os motivem a estudar, evitando a evasão e a repetência	3	O trabalho ainda é muito individualizado; não há entrosamento interdisciplinar e nem complementação	2
		Não houve preocupação de avançar neste objetivo em favor de outras prioridades	1
Aperfeiçoamento dos professores em relação às teorias e práticas escolares	1	Medo do novo. Sabemos o que mudar, mas não mudamos, esperamos que a escola nos diga como fazer.	1
Não estamos ainda realizando um trabalho interdisciplinar.	1	Porque existe acomodação, gerada pelo descontentamento em função da má remuneração(desvalorização da classe.	1
TOTAL	19		29

* O número de entradas na coluna razões, excede ao número da coluna avanços, visto que cada entrevistado apresentou mais de uma razão referente ao que não avançou.

AVALIAÇÃO

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
Avaliação	7	A avaliação continua sendo o grande entrave, um ponto difícil no trabalho da educação.	2
		Ainda não temos uma linguagem e uma linha de ação comum (critérios), as quais geram muitas diferenças e dificultam o trabalho com o aluno	2
		É uma questão que envolve desprendimento, querer, comprometimento e conhecimento.	2
		Falta de discussão	1
Na avaliação, a maioria é só quantidade e não qualidade.	4	O professor quer mais é dar a sua aula e dar conta de corrigir e entregar as notas, gerando angústia, desgaste e pouco aproveitamento do aluno	3

Falta trabalho diferenciado com os alunos para evitar a evasão e a repetência	3	Trabalhar mais com os alunos que são repetentes	2
Pouca preocupação por parte de muitos colegas com a aprendizagem dos alunos	2	Direção e equipe pedagógica estão muito inibidas em relação à cobrança	2
TOTAL	16	TOTAL	14

RELAÇÕES

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
Relacionamento/relações humanas	6	Ainda não temos uma linguagem e linha de ação comum, as quais geram muitas diferenças e dificultam o trabalho com o aluno	2
		Falta de conscientização do aluno sobre o valor da educação	2
		Talvez em função da entrada de professores novos e uma menor participação nas discussões	2
Relação professor X aluno, professor X professor	3	Falta solidariedade entre professores	2
		Falta mudanças de atitudes e comportamentos	1
Alguns professores muito agressivos	1	Sem justificativa	
Relacionamento entre secretaria e outros setores	1	Sem justificativa	
Na interação escola X comunidade: os pais pouco participam	1	Sem justificativa	
Preocupação da Direção em proporcionar tratamento igual, desrespeitando a individualidade de cada um	1	Funcionário público não perde o emprego (estabilidade), porém não é premiado quando desempenha um trabalho diferenciado. Padronização de comportamento e de atitudes	1
TOTAL	13	TOTAL	10

NORMAS DE CONVIVÊNCIA

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
Disciplina dos alunos	4	Falta mais conversa com os alunos	1
		Não se faz um trabalho diferenciado com os alunos	1
		Precisa ser melhor discutida e trabalhada	1
Não estamos caminhando na mesma direção na cobrança dos deveres e direitos de cada um, na conscientização do ser humano	2	Omissão, falta de comprometimento e doação de alguns professores	2

como um todo e respeito			
Não cumprimento das normas de convivência. A interrupções dos horários de aula pelos alunos	2	Direção e equipe pedagógica estão muito inibidas com relação à cobrança	2
TOTAL	8	TOTAL	7

COMPROMETIMENTO

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
Muito discurso e pouca prática de alguns colegas	2	Direção e equipe pedagógica muito inibida com relação à cobrança	1
Responsabilidade dos professores para com as mudanças	2	Setenta por cento dos professores têm um discurso lindo, mas a, prática é outra, não querem se responsabilizar e nem mudar a situação que lhes é apresentada. Estão fechados para a mudança, presos ao passado	2
Não conseguimos que a escola formasse um todo.	1		
Envolvimento, comprometimento de professores e funcionários	1	Sistema (sociedade) faz com que as pessoas sejam individualistas, pensem só nos seus interesses, ou seja, não existe preocupação com o coletivo da Escola	1
TOTAL	6	TOTAL	4

ABORDAGEM DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA (CONTEÚDO)

NÃO AVANÇOU	F	RAZÕES	F
A proposta não tem trabalhado aspectos detalhados da educação – partir de pontos fundamentais até que se chegue a solução dos mesmos	2	Não se estuda determinadas propostas até que se possa chegar a conclusões definidas	2
A proposta é muito ampla. Em determinados aspectos são normas que devem ser apenas seguidas.	1	Devido a leis e pareceres que nos impedem de avançar	1
		Falta embasamento teórico, atuamos muito empiricamente	1
		O contexto é outro. A sociedade exige da Escola o que ela não pode dar, trabalhamos com alunos drogados, alcoolizados, com fome. Nossa maneira de atuar em sala de aula mudou em função dessas novas situações e, conseqüentemente, não aprofundamos o ensino-aprendizagem	1
Ainda não encontramos uma ação mais produtiva para realizar as	1	O grupo de professores é grande, satisfazer a todos é muito difícil. Os	1

jornadas pedagógicas (formação)		temas até têm sido escolhidos pela maioria, mas nem sempre tem aplicação na realidade professor – aluno, escola – ensino	
TOTAL	4	TOTAL	6

SINTESE DAS RAZÕES DO NÃO AVANÇO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

ASPECTOS APONTADOS	F
Desejo, comprometimento, desprendimento dos professores.	8
Trabalho individualizado/falta de ambiente comum e acolhedor (interdisciplinar)	6
Falta de aperfeiçoamento, estudo, conhecimento.	5
Acomodação dos professores gerada pela má remuneração	4
Insegurança, medo do novo	2
Falta traçar metas	2
Supervisão fraca	2
TOTAL	29

ÍNDICES DOS ASPECTOS PRIORITÁRIOS QUE A ESCOLA DEVE ATACAR PARA MODIFICAR OS NÚMEROS DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS EM TODOS OS NÍVEIS, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

ASPECTOS APONTADOS	F
Sentar, debater e modificar o jeito de dar as aulas, especialmente, das disciplinas que tanto reprovam ou fazem os alunos abandonar a Escola (rever a prática)	6
Propiciar encontros, palestras, seminários para o estudo e aperfeiçoamento dos professores.	5
Procurar , de todas as formas e métodos conhecidos, conscientizar os professores das suas responsabilidades perante o processo educativo, pegando todos juntos.	3
Tempo para os professores fazerem leituras, preparação e avaliação de projetos e atividades.	2
Buscar experiências ocorridas em outras escolas como exemplo, adaptando-as a nossa realidade.	1
Trabalhar o professor sobre o que é qualidade de ensino	1
Apresentar projeto específico para a 5ª série do Ensino Fundamental (transição) e trabalhar junto aos professores de Pré a 4ª série a Proposta Político-pedagógica, direcionando-a sobre este aspecto.	1
TOTAL	19

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENSINO E CONHECIMENTO

ASPECTOS APONTADOS	F
Deixarmos de ser teóricos e aplicar na prática nossas idéias em	5

relação ao ensino, relacionando os conteúdos com o cotidiano/realidade do aluno.	
A interdisciplinaridade não está acontecendo.	4
Tornar o ensino prazeroso/gostoso para o aluno, a fim de que o mesmo possa formar seu conhecimento.	2
Desenvolver conteúdos significativos.	1
TOTAL	12

CONDUTA DOS ALUNOS (disciplina/valores)

ASPECTOS APONTADOS	F
As atitudes, os valores, a parte qualitativa precisa ser melhor trabalhada com os alunos (conscientização).	8
Disciplina: dar menos liberdade, não reprimir.	2
Padronizar a cobrança de valores.	1
Cortar definitivamente a entrada atrasada e saída antes do término das aulas.	1
TOTAL	12

AValiação DA APRENDIZAGEM (rendimento escolar do aluno)

ASPECTOS APONTADOS	F
Retomar a avaliação: esta precisa ser mais e melhor discutida.	5
Modificar a forma de avaliar: ver o aluno como um ser individual que aprova ou reprova.	2
Professor particular para cada turma, a fim de dar apoio, tendo em vista as dificuldades apresentadas (idéia de professor regente com mais disponibilidade).	2
Que todos os professores tenham os mesmos critérios de avaliação.	1
Maior rigidez nas avaliações.	1
TOTAL	11

COMPROMISSO PESSOAL/PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

ASPECTOS APONTADOS	F
Comprometimento dos professores para avaliar a sua prática metodológica (vontade de crescer).	4
Comprometimento/responsabilidade dos professores com a educação.	3
O rendimento escolar poderá chegar próximo de 100% se houver empenho do professor, muita dedicação e "amor".	2
TOTAL	9

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS, ALUNOS E PROFESSORES

ASPECTOS APONTADOS	F
Buscar maior participação/envolvimento dos pais na Escola.	3

Inserir pais e alunos de forma entusiástica e intensiva na Proposta Político-pedagógica.	2
Participação do professor	1
Ouvir mais nossos alunos.	1
TOTAL	7

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR (valorização do trabalho do professor/funcionário pela Escola)

ASPECTOS APONTADOS	F
Como professores de disciplina estamos sozinhos e sobrecarregados.	2
Necessitamos de estímulos (forças) não só materiais (melhor salário), mas valorização do trabalho.	2
Buscar alternativas de valorização do professor e funcionário na Escola.	1
TOTAL	5

INTEGRAÇÃO (professores, direção e funcionários)

ASPECTOS APONTADOS	F
Professores, direção e funcionários precisam falar a mesma linguagem, Ter os mesmos objetivos de linha de ação e participação (agentes de real transformação)	2
Humanidade sustentada pelos diversos conhecimentos (troca de valores humanos)	1
União, coleguismo entre os professores	1
TOTAL	4

PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO

ASPECTOS APONTADOS	F
Encaminhamento real dos alunos para o mercado de trabalho	2
Mostrar ao aprendiz que através dos conhecimentos desenvolvidos na Escola ele terá oportunidade real de trabalho, independente de cursos superiores, que muitas vezes estão fora do alcance dos alunos, devido às condições econômicas e sociais da sociedade em que vivemos.	1
TOTAL	3

AMBIENTE DA ESCOLA

ASPECTOS APONTADOS	F
Melhorar a estrutura física da Escola	2
TOTAL	2

ANEXO 2
EXEMPLARES DE OBSERVAÇÕES
Em sala de aula
Em outros espaços escolares

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
 Local: Torres/RS Data: 14/08/2000
 Dia da semana: 2ª feira
 Ens.: Médio Série: 1ª Turma: 113 D Professor(a): ME
 Disciplina: História

Considerações/análises	Registro da observação
Percebi que nos grupos os alunos haviam trazido modelos de tira extraídos de jornal.	Apresentei-me. A professora fez a chamada. Pergunta aos alunos: - “Trouxeram a historinha que eu pedi?”.
	Aluna: - “Não”.
	Profª: - “Eu pensei em fazer o trabalho de dois, a outra turma pediu de três. Eu hoje pensei em passar a fita, mas a professora que ia trazer não veio. Nós vimos os povos bárbaros. Quero que vocês montem uma história em quadrinhos sem perder as características desses povos”.
Três grupos não respeitam a regra (dois grupos de seis alunos e um de quatro). Professora não se manifestou sobre isso.	Os alunos se organizam para fazer o trabalho em grupos de três, ocupando o espaço da aula. A professora distribui uma folha ofício para que os alunos registrem o seu trabalho.
A professora se retira da sala para buscar as folhas de ofício.	
	Num grupo a professora discutindo sobre a tira que trouxeram: - “Aqui vocês tem uma história sobre a nossa realidade, vocês precisam adaptar”.
	Noutro grupo: - “Vocês não precisam copiar”, referindo a uma tira apresentada pelos seus componentes.
O trabalho tem objetivo de avaliação.	Um aluno fala sobre a nota do trabalho: - “Professora, a senhora vai avaliar mais o assunto né?!”

<p>Uma aluna loira de cabelo mais comprido do curto chama freqüentemente a professora para fazer perguntas obre o andamento do trabalho.</p>	<p>Profª: - “O conjunto”.</p> <p>Um aluno vai a mesa apresentar o trabalho do grupo. Pelo que pude apreender, o grupo relacionou o assunto dos bárbaros com o Brasil. E a professora disse: - “Não quero relação com o Brasil. Os bárbaros estão afetos a Europa”.</p> <p>Uma aluna vai a mesa da professora apresentar como estão organizando o trabalho. Ouço a professora dizer: - “Eles, os bárbaros, não fazem uma guerra. Eles vão invadindo território. Eles são bárbaros, bárbaros mesmo, são vândalos”.</p> <p>A professora começa a passar nos grupos e faz comentários quando solicitada.</p> <p>Uma aluna faz um questionamento sobre o trabalho e sobre os bárbaros. A partir do questionamento da aluna, a professora se dirige à turma: - “Pessoal, como vimos, os bárbaros embora invadissem os reinos, em relação ao casamento como é que eles eram?”.</p> <p>- “Monogâmicos” – diz uma aluna.</p> <p>Profª: - “E quanto ao adultério, ele era condenado”.</p> <p>Uma outra aluna foi à mesa onde a professora se encontrava. Ela reviu com a aluna algumas questões sobre os bárbaros, por exemplo: a religião. A aluna buscava subsídio para dar continuidade ao trabalho. Um outro aluno vai à sua mesa para mostrar-lhe o trabalho realizado. Professora aprova: - “É isso aí, mesmo”.</p> <p>Esta aluna loira fez um texto que leu à professora (pelo aceno ela aprovou o trabalho). Esta mesma aluna pergunta à professora, se não há necessidade do grupo fazer duas histórias, talvez porque estão em 6 componentes no grupo. Professora se dá conta: - “Ah! Vamos ver como vai ficar a história”.</p>
--	---

O grupo que está ao meu lado esquerdo (é o mais próximo) quis mostrar seu trabalho à professora. Ela veio até eles. Olhou e disse:

- “terminem o trabalho”.

17h20min. A professora anuncia que os alunos podem sair. Solicita que os mesmos arrumem as carteiras.

Um dos grupos conclui o trabalho e a entrega. Fez uma leitura rápida e disse:

- “que legal!” Deu a nota aos alunos.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
 Local: Torres/RS Data: 28/08/2000
 Dia da semana: 2ª
 Ens.:Médio Série: 1ª Turma: 113D Professor(a): ME
 Disciplina: História

Considerações/análises	Registro da observação
Os alunos estão distribuídos na sala de forma individual, Há apenas uma dupla e um trio. Sem rigidez e imposição de lugares.	A professora faz a chamada e solicita o trabalho dos grupos que ainda não tinha entregue. Um aluno pergunta: - “qual trabalho?” - “aquele que eu pedi que vocês trouxessem uma tira do Hagar para adaptar uma história sobre os Bárbaros”. Os alunos entregam os trabalhos.
A professora informou-me que a ajuda da professora de religião foi em fornecer o texto e responder algumas dúvidas que ela possuía sobre religião. Antes eu já suspeitara que o texto não era produção sua.	Em seguida, distribui uma folha mimeografada sobre o Cisma entre a Igreja Católica do Ocidente e do Oriente. A professora diz que: - “para montar este texto pedi auxílio a uma professora de Religião para dar maior profundidade ao assunto”.
Estas expressões destacadas nas perguntas aparecem no texto.	A professora lê e comenta o texto apresentado. Durante a leitura pergunta aos alunos: - o que é Bíblia dos Indoutos? Ela mesma responde: - “interpretação da Bíblia por imagens”. Lança outra pergunta: - “o que é celibato?” Responde: - “os padres não podem casar”.
A professora adota livro didático para os alunos.	A Professora mostra no mapa mundi o Império do Ocidente e do Oriente. Diz: - “no livro vocês têm o título Igreja Ortodoxa”. Explica qual a diferença entre Igreja Ortodoxa e Igreja Católica. Após a exposição (leitura e comentário do texto), orienta os alunos para realizarem o trabalho indicado na 2ª folha do

<p>A aluna do meu lado conversa com os colegas a seu redor sobre assuntos que não têm a ver com o tema do trabalho: pureza sexual dela e das colegas. Um outro colega do grupo propõe a discussão sobre o Grêmio e o Internacional (maiores times de futebol do Rio Grande do Sul – rivais).</p>	<p>texto. A professora reforça o que vem indicado no final da folha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “o trabalho é individual, deve ser entregue no final da aula e tem valor 10”. <p>As questões propostas no trabalho é : “O que é cisma?” e “Cite resumidamente as causas pelas quais ocorreu o cisma”. Os alunos passam a responder as questões. O aluno que está ao meu lado chama a professora para esclarecer-lhe sua dúvida sobre as causas do cisma. Ela indica, para o aluno, no texto, até onde vai a causa política e as causas religiosas. Atende outros alunos que solicitam sua presença para esclarecer suas dúvidas.</p>
<p>Enquanto a professora corrige os trabalhos, os alunos conversam sobre assuntos diversos (fora da aula).</p>	<p>A Professora escreve no quadro: “Prova de História dia 11/09, capítulo 5 e 6 do livro”. Diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “é para estudar segundo os capítulos”. Um aluno pergunta: - “quanto vale a prova?”. Ela escreve no quadro: “40”.
<p>Como a professora entende o que o aluno lhe disse?</p>	<p>Os alunos começam a entregar os trabalhos que fizeram na aula. Diz ela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “eu vou corrigir e entregar os trabalhos, porque vocês vão precisar para estudar para a prova”. E inicia a correção. <p>Estava registrando minhas apreensões, de repente, a professora começa a devolver aos alunos os trabalhos corrigidos. Ao término, pergunta à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “entenderam, então?” Juliano (aluno), responde: - “não entendi”. - “não entendeste?”. Juliano, então complementa: - “não entendi, mas eu estudo em casa”. <p>A professora toma o livro e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vamos ver o Império Árabe”. Os alunos perguntam: - “Este assunto vai cair na prova?” - “Não”, diz a professora. - “Então, porque a gente não faz uma revisão do que vai cair na prova?”, questionam os alunos. <p>O aluno do meu lado pede o livro emprestado à</p>

Os alunos do meu lado agora conversam sobre cigarro.	<p>professora. Responde ela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “não, e eu? Um aluno: - “a senhora não sabe a matéria?” Diz baixinho ao seu parceiro próximo: - “se ela não sabe e nós?” A professora empresta seu livro para o aluno. <p>Faz perguntas aos alunos sobre os Povos Bárbaros. Os alunos, na sua maioria, não lembra dos pontos principais do conteúdo. A professora, então, põe no quadro um esquema, buscando a ajuda dos alunos:</p> <p>“Principais reinos bárbaros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • germanos; • eslavos; • tártaro-mongóis. <p>GERMANOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização política <ul style="list-style-type: none"> - em tempo de paz – assembléia de guerreiros formada por homens de idade adulta; - em época de guerra: governada por uma reunião de guerreiros, chamada de Comitatus (reunião de guerreiros em torno de um líder)”.
Percebo que reproduz o que está no livro, fazendo saltos no conteúdo (História factual).	<p>O aluno do meu lado que está com o livro da professora pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “a gente precisa saber o nome do líder que está no livro?” Responde a professora: - “Tu vais dar uma lida em casa”. - AH! Mas eu não tenho livro. <p>Professora não se pronuncia e continua escrevendo no quadro e ampliando o esquema sobre os germanos:</p> <p>“estes</p> <ul style="list-style-type: none"> • viviam da agricultura, caça e pesca; • eram semi-nômades; • sociedade patriarcal – chefe o pai; • casamento monogâmico (adultério severamente punido); • religião politeísta (vários deuses)”.
Após os alunos terem saído, a professora conversa comigo, dizendo-me que esta turma é difícil: “em outras turmas faço	<p>Recorrendo ao livro, a professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “aqui termina afirmando que os eslavos foram um povo sem muita importância e começa o título Invasão do Império Romano pelos Germanos”.

<p>um trabalho melhor". Pergunto: "mas nas outras turmas trabalhas diferente?". Ela me diz que não, mas que nas outras turmas flui o trabalho.</p>	<p>Dirige-se aos alunos que, segundo ela, não estão se manifestando, fazendo-lhes a pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none">- "quem são mesmo os povos bárbaros?" Não obtendo resposta, volta-se ao quadro e escreve:- "devido ao enfraquecimento do Império Romano, os hunos expulsam os germanos de seu território e invadem o território". <p>Os alunos pedem para ir embora, devido a proximidade do horário de saída. A professora diz que não concluiu a revisão dos temas para a prova. Em seguida bate o sinal.</p>
--	--

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 11/09/2000
Dia da semana: 2ª-feira
Ens.: Médio Série: 1ª Turma: 113D Professor(a): ME
Disciplina:

Considerações/análises	Registro da observação
<p>Hoje os alunos estão individualizados nas carteiras, distribuídos espontaneamente na sala. São 25 alunos em aula. Maior número de frequência que nos outros dias. Penso que seja em função da prova.</p> <p>Professora de livro na mão formula as questões.</p> <p>Como respondia a pergunta formulada, o grupo que se manifestava primeiro, acabou gerando disputa entre eles. Sobre isso um aluno assim se pronunciou: “você não vão ganhar pontos, por que brigar?”</p>	<p>A professora faz a chamada dos alunos. Propõe outra revisão do conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “vou dividir a turma em dois grupos iguais de alunos. Farei as perguntas, alternando uma para cada grupo”. Pergunta um aluno: - “e quem não souber?” - “Vocês vão poder usar o livro”, devolve a professora. <p>Ela divide o quadro por uma linha. Numa parte escreve grupo A e noutra Grupo B, dizendo aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “quem achar a resposta vem na frente e responde, escrevendo no quadro. A regra é que não sejam os mesmos alunos a responder”. <p>Lança as perguntas aos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Como eram chamados os povos que moravam fora das fronteiras do Império e não falavam latim?” Grupo B responde: “Bárbaros”. 2. “Qual a base de economia dos germanos?” Grupo B: “Agricultura rudimentar, caça e pesca”. 3. “Do que viviam os suevos?” (indica que a resposta está na página 47 do livro) Grupo A responde: “Agricultura”. 4. “Ali na página 96: na época de guerra a tribo era governada por uma comissão chamada?” Grupo A responde: “Comitatus”. 5. “Qual a base econômica no Império bizantino?” Grupo A responde: “Comércio”. 6. “Como ficou conhecida a divisão da Igreja Católica Oriental e Ocidental?” Agrupo A

<p>A professora entrega os trabalhos e não faz qualquer comentário sobre os mesmos.</p>	<p>responde: “Cisma”.</p> <p>7. “Essa vocês não podem olhar: como era o casamento nos reinos bárbaros?” Grupo B responde: “monogâmico e o adultério era punido”.</p>
<p>Os alunos ficaram perfilados em 5 fileiras, organizadas para a prova. Dois alunos foram retirados dos seus lugares de origem. Confirmou-se a hipótese que levantamos no início da aula.</p>	<p>Nessa primeira rodada, a professora formulou 13 questões aos dois grupos. Após, consultou-lhes:</p> <p>- “Estão preparados para a prova? Ou querem dar mais uma olhadinha?” Uma aluna pede para ela revisar o Capítulo 6.</p> <p>Atende ao pedido da aluna, mas antes entrega aos alunos os trabalhos da história em quadrinhos feito na primeira aula que acompanhamos. Depois, pergunta:</p> <p>- “Qual era o imperador bizantino mais importante?” Grupo A responde: “Juliano”.</p> <p>- “Qual eram as famosas especiarias?” “Gengibre, canela, noz-moscada...”, responde o grupo B.</p> <p>- “Como era o nome da Igreja Católica Oriental?” Grupo A responde: “Igreja Cristã Ortodoxa Grega”.</p>
<p>Lembro que na aula anterior ela falara que a prova valeria 40.</p> <p>A justificativa do valor da prova, não deveria estar articuladas aos demais instrumentos de avaliação aplicados aos alunos, uma vez que o IEEMD, adota sistema de notas de 0 a 10?</p> <p>A prova foi organizada com questões objetivas. Durante a correção a professora não teceu qualquer comentário ou justificou as respostas corretas das questões.</p>	<p>Em seguida, pede a professora:</p> <p>- “vamos arrumar a sala para fazer a prova”.</p> <p>Escreve no quadro:</p> <p>- “não será aceito rasuras. Escrevam a lápis e depois passem a caneta; se houver rasura, vou considerar errado”.</p> <p>Os alunos perguntam quanto vale a prova e a professora diz:</p> <p>- “depois em digo quanto vale”.</p> <p>Os alunos passam a responder a prova. Passado algum tempo, a professora reafirma aos alunos que:</p> <p>- “a prova vale 40 pontos, porque tem 20 questões”.</p> <p>Assim que todos os alunos realizaram a prova, a professora, distribuiu as provas aos alunos, de modo que cada um ficasse com a do colega. Ela aponta verbalmente a resposta correta de cada questão e os alunos corrigem. Ao final os alunos as devolvem e começam a se retirar da aula, pois está no horário de saída</p>

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
 Local: Torres/RS Data: 15/08/2000
 Dia da semana: 3ª-feira
 Ens.:Médio Série: 2ª Turma: 213C Professor(a): VA
 Disciplina: Língua Portuguesa

Considerações/análises	Registro da observação
Os alunos estão distribuídos, na sala de aula, de forma irregular em grupos espontâneos.	<p>A professora estava encerrando um trabalho com os alunos sobre literatura gaúcha (do Rio Grande do Sul). Os alunos foram divididos em pequenos grupos de quatro componentes. Cada um deles tinha a incumbência de fazer a leitura de uma obra. A condição: o autor deveria ser escritor gaúcho reconhecido.</p> <p>Iniciando a aula, diz a professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - então, faltam os dois últimos grupos a se apresentar. O primeiro pode ser o do Josué Guimarães? O grupo acena que sim. - então não esqueçam de apresentar o autor e como vocês construíram o trabalho. <p>O grupo se coloca à frente da turma. Um dos integrantes a partir de um esquema escrito em um cartaz ressalta que a obra que leram “É tarde para Saber”, de Josué Guimarães, um autor gaúcho (1921-1986). Diz o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ele se tornou escritor muito tarde, aos 49 anos. Este é um dos melhores livros”. Aponta outras curiosidades sobre a vida e produção do autor. <p>Uma outra aluna continua a apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “este livro é um romance escrito em 1977. A história se passa no Rio de Janeiro”. Um outro colega mostra o mapa do Brasil localizando o Estado referido. A aluna continua: - “conta o romance entre dois jovens de classes sociais diferentes. Ele, estudante de Engenharia, de origem humilde, ligado a um grupo de resistência estudantil”. Ela, jovem da tradicional sociedade carioca, sonhadora distante dos acontecimentos da época...”. <p>Por instrução da professora, os demais alunos não podiam se pronunciar durante a apresentação do grupo.</p> <p>Entra um outro colega com uma maquete feita</p>

Chama-me a atenção que a professora não explorou, aprofundou a contextualização feita pelos alunos (a questão da ditadura), fixando-se na questão literária. Poderia ter aproveitado a oportunidade trazida pela aluna.

pelo grupo, retratando o bairro carioca de Copacabana, cenário da obra e diz:

- “a história se passou aqui, no fim de 1970. Os personagens se movimentavam por essas ruas... (aponta). O livro retrata, então, o conflito em que viviam os personagens com suas vidas em família e entre si, marcado pela diferença social entre eles... Esse tempo é da ditadura militar, período de repressão, em que muitos jovens foram presos por reagir a este regime, muitos políticos. Muitos desapareciam...”

Concluída a apresentação, a professora solicitou aos membros do grupo dizerem aos colegas como conseguiram os dados da ditadura militar. Um deles disse:

- “a professora nos orientou para irmos na biblioteca pesquisar sobre este período da história do Brasil, que não estava muito claro no livro. Então, a gente encontrou num livro de História...”

A seguir a professora questiona a turma:

- qual o gênero literário desta obra? Responde uma aluna: - “romance histórico...”

- “quais as características psicológicas e sociais dos personagens principais?” Orientados pelo esquema nos cartazes apresentados pelo grupo, vários alunos se manifestam em resposta à pergunta formulada.

Uma aluna se pronuncia referindo-se à ditadura militar:

- “interessante! O autor relacionou ficção com realidade. Nós sabemos muito pouco disso que aconteceu no Brasil”. Intervém a professora:

- “ah! Isso é apenas pano de fundo”, pedindo que o último grupo se prepare para a apresentação.

Os alunos seguem a seqüência apresentada pelo grupo anterior. A obra lida por eles é “Cães da Província” de Antonio Assis Brasil, outro escritor gaúcho, que vive em Porto Alegre.

- “O romance se passa em Porto Alegre, quando o Rio Grande do Sul ainda era província, durante o reinado de D. Pedro II, no século XIX... O personagem principal Qorpo-Santo, um dramaturgo, que é real. Ele junta neste romance ficção e realidade com no outro romance...”, inicia dizendo um dos alunos.

- “esse personagem se destaca por sua

<p>A professora não estimulou que os alunos detalhassem o que pesquisaram. Fizeram referências superficiais. A professora não perdeu nova oportunidade de explorar as questões levantadas neste final pelos alunos?</p>	<p>inteligência e audácia em transgredir os costumes da época. Por isso era considerado louco... Por isso, a sociedade quer se livrar dele”, complementa outra colega.</p> <p>Conforme dados que o grupo apresenta numa transparência, o autor compõe a trama trazendo os tenebrosos crimes da Rua do Arvoredo, hoje chamada de Rua Fernando Machado, importante rua de Porto Alegre, praticados por essa mesma sociedade que queria eliminar Qorpo-Santo do seu caminho (para ilustrar eles localizam a rua num mapa da cidade de Porto Alegre).</p>
<p>Alguns alunos se pronunciaram que tinham providenciado o material.</p>	<p>A aluna fecha o trabalho, dizendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “a gente fez uma pesquisa sobre os costumes daquela época para entender o livro, porque a professora disse que não se entenderia. Acharmos também um outro autor que diz que o livro faz uma denúncia à mediocridade, porque acusa que as pessoas são domadas como cães...” - “ah! Eu acho isso mesmo. A nossa sociedade é assim como no romance...”, expressa uma aluna de outro grupo. - “é isso mesmo”, diz a professora, formulando as mesmas perguntas que encaminhou à turma após o encerramento da apresentação do grupo anterior.
<p>Os alunos que não possuem o material juntam-se com os que têm o texto.</p>	<p>Terminada a apresentação dos grupos, a professora passa a outro tema: a descrição. Começa perguntando se o pessoal providenciou a cópia do texto na livraria. Diz que vão precisar do material. Continua ela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “estamos trabalhando com a descrição de pessoas, características pessoais, sentidos. A partir de agora vamos trabalhar com as partes da descrição”, pondo no quadro e explicando com o auxílio de texto a que se referiu aos alunos: <p>1º parágrafo – introdução; 2º e 3º parágrafos – desenvolvimento; 4º parágrafo – conclusão”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Não há o clímax, como na narração?” Pergunta uma aluna. - “Na narrativa é que aparece. A descrição enriquece a narrativa, por isso é que vamos trabalhar com texto misto. No material que vocês têm há um esquema. Podem acompanhar”. <p>A professora lê e comenta o texto sobre</p>

<p>A professora fez a chamada dos alunos no final da aula.</p>	<p>descrição, destacando novamente as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Na sequência, pede aos alunos para tomarem um “clipe”. Pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none">- “qual a procedência do clipe? Temos condições de dizer?” Uma aluna:- “não”.- “então, vamos ver a localização, onde ele fica”. <p>Outra aluna:</p> <ul style="list-style-type: none">- “onde ele pode ficar? Professora:- “ (...) qual seu formato? Podemos compará-lo?”- “a uma flecha”, fala um aluno. Outro:- “seta”.- “a torre de uma igreja”, diz uma outra aluna, olhando no texto.- “pode ser a ponta de uma caneta”, diz um outro aluno.- podemos ainda falar da sua dimensão, de que material é feito, qual sua utilidade. Um aluno fala:- “serve para prender papel, organizar...” (os demais alunos contribuem). <p>A professora se refere ao texto sobre o “clipe”, que há no material. Solicita a uma aluna que o leia. Em seguida pede que os alunos identifiquem no texto as partes da descrição e que apontem suas características. A aula finaliza com esta atividade.</p>
--	--

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 25/08/2000

Dia da semana: 6ª

Ens.: Médio

Série: 2ª

Turma: 213C

Professor(a): VA

Disciplina: Língua Portuguesa

Considerações/análises	Registro da observação
Os alunos estão distribuídos mais ou menos à forma da aula anterior. Contei: são 27 alunos presentes.	A professora, após fazer a chamada, começa a aula dizendo: - “temos um exercício para fazer, mas antes vamos fazer um trabalho que vocês já devem ter feito no Ensino Fundamental”.
Cada aluno, no grupo, sentiu, passou a mão, cheirou o objeto.	A atividade consiste em apalpar, sem olhar, objetos que estão dentro de um saquinho. A professora distribui um para cada grupo. - “depois de sentirem o objeto, podem olhar para verificar se é o que vocês pensaram”, orienta a professora.
Os alunos poderiam ter caracterizado primeiro, uma que foram estimulados a sentir os objetos.	Após, ela recolhe os saquinhos, questionando e respondendo: - “por que se faz isso? Porque descrever significa sentir com os sentidos”. Retira os objetos dos sacos e comenta com os alunos as características dos mesmos: sabonete, carrinho, saca-rolha, “chiquinha” para cabelos...
No texto em uso, há a diferenças entre as duas descrições.	A professora passa, então, a detalhar sobre o que deve haver nos parágrafos da descrição (escreve no quadro), identificada como variação 2 (descrição de objeto). Solicita a uma aluna que leia no texto uma descrição, cujo tema é “uma caneta”. Há no material a sugestão de um exercício sobre a descrição de um pedaço de giz ou de uma borracha. - “cada grupo pode escolher descrever um ou outro”, orienta a professora. - “não dá para fazer sobre outra coisa?” Questiona uma aluna. Responde a professora: - “não, vocês farão de um desses dois, depois poderão escolher o tema. “(...) ponham o objeto à sua frente, sintam o objeto”.

<p>Formação espontânea dos grupos.</p>	<p>Ela sugere que o aluno que não possui o texto que leia no do colega do lado. Chama a atenção que o esquema da descrição está no quadro.</p> <p>Um aluno pergunta se é para entregar o trabalho. A professora diz que é apenas um treino. Depois, farão um trabalho individual que ela recolherá.</p>
<p>Chamou-me a atenção que um único grupo descreveu sobre a folha de papel. A professora lembra-as tratar-se de uma descrição orientada naquele momento. A aluna diz terem se descuidado, mas que a fizeram com muito carinho. O trabalho não foi lido.</p>	<p>Os alunos passam a fazer este trabalho dois a dois, três a três, quatro a quatro, interagindo. A professora circula nos grupos, orientando o trabalho ou esclarecendo dúvidas.</p> <p>Concluído o trabalho, os alunos passam a lê-lo para a turma.</p> <p>- “pessoal, o Jairo vai ler... Vamos ver se ele seguiu o esquema”, conclama a atenção da turma. O aluno lê a descrição que seu grupo fizera sobre a borracha.</p> <p>- “pessoal, já trabalhamos para não misturar as pessoas do discurso”, referindo-se ao fato de que percebeu esta troca na descrição lida pelo aluno.</p> <p>Caroline lê a descrição do grupo (dupla) também sobre a borracha. A professora elogia a redação. O mesmo faz com a descrição lida por Vanessa. Os demais grupos lêem suas descrições.</p>
<p>Preocupação com o ambiente.</p>	<p>Terminada a leitura das descrições, a professora dirige à turma:</p> <p>-“ vocês fizeram a descrição de um objeto de uma única parte, agora vamos passar a descrever objetos com mais de uma parte. Podem escolher o objeto a ser descrito. Pode ser um batom, um grampeador... Vocês deverão trazer a descrição pronta na próxima aula”.</p>
<p>A professora me falou que já havia trabalhado a descrição estática (uma casa, por exemplo), seguindo os esquemas que estou acompanhando. Ela me disponibilizou o material que está utilizando em aula (textos). Segundo me</p>	<p>Solicita que os alunos tragam, para a próxima aula, revistas, folhas que tenham ambientes internos para trabalharem a descrição de ambiente. Solicita que os alunos, antes de sair, retornem as carteiras aos seus lugares de origem (uma atrás da outra).</p>

informou, o material é uma
montagem.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
 Local: Torres/RS Data: 22/08/2000
 Dia da semana: 3ª
 Ens.: Médio Série: 2ª Turma: 213C Professor(a): VA
 Disciplina: Língua Portuguesa

Considerações/análises	Registro da observação
Neste dia 26 alunos estão presentes	<p>A professora inicia a aula retomando os tipos de descrições trabalhados. Ressalta para os alunos a diferença entre eles. Em seguida, pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “fizeram a descrição de objetos com mais de uma parte, que encaminhei na aula anterior? Quem se prontifica a ler a sua?” Uma aluna leu a descrição que seu grupo fizera sobre o batom. <p>Passa a expor, tendo como base o texto de apoio que os alunos também têm, sobre a descrição de lugares internos (ambiente) e externos (paisagem). Destaca no quadro as partes da descrição de ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1º parágrafo – comentário geral; 2º parágrafo – detalhes do ambiente (paredes, janelas, portas, aroma, luminosidade); 3º parágrafo – detalhes em relação a objetos (disposição, do que são feitos); 4º parágrafo – conclusão (observações sobre a atmosfera que paira no ambiente: alegre, pesado, sombrio, gostoso)”. <p>Chama a atenção dos alunos para a descrição que há no texto sobre uma sala de estar. Pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “quem lê?” Caroline se prontifica e o faz. <p>Volta-se à turma e questiona, referindo-se à descrição lida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “o que há na introdução?” Alguns alunos respondem que identifica tratar-se de sala de estar de um casarão antigo (impressões sobre). - “E no segundo parágrafo?” Os alunos dizem que descreve as paredes, janelas, chão, teto, ar, tapetes. - “Qual a impressão que o autor tem ao descrever os detalhes dos objetos, mesa, tapetes, poltrona,

Neste período de tempo procede a chamada dos alunos.

A professora fez a leitura das descrições solicitada pelas duplas (não leu da maioria). Não houve leitura e comentário das descrições no grande grupo.

quadro?” Um aluno responde:

- “de uma casa esplendorosa”.
- “E a conclusão?”
- “Impressão de nostalgia”, diz outra aluna.

A professora pergunta quem trouxe a gravura de ambiente solicitada (nem todos trouxeram). Solicita que constituam duplas e os instrui:

- “façam a descrição do ambiente a partir do que foi orientado na exposição sobre descrição de ambiente”. Distribui gravuras às duplas, cujos alunos não trouxeram.

Um aluno pergunta:

- “quanto vale o trabalho?”
- “não é para entregar, mas para lermos depois em aula.”, responde a professora, chamando a atenção que observem os detalhes.

Enquanto as duplas analisam suas gravuras, a professora circula, orientando, observando, esclarecendo dúvidas. A conversa dos alunos decorre desta análise. À medida que vão analisando, discutindo vão construindo o texto. A dupla próxima a mim foi a que concluiu primeiro. Solicitou que a professora lesse. Ela disse:

- “está certinho”.

Após esta atividade, a professora passa a expor sobre a descrição de paisagem. A partir do texto-base, lê e comenta. O objetivo expresso é preparar os alunos para a observação dos aspectos da paisagem. Na sua exposição-leitura, destaca:

- “descrever uma praça, a praia, um lugar campestre se chama descrição de paisagem. Na página 4 do texto vocês têm um esquema da descrição de paisagem”. A exemplo dos demais tipos de descrição, ela comenta cada parte da descrição mencionada.

Apresenta, na sequência, um texto de Garcia Lorca (escritor espanhol). Os alunos lêem o texto: Jardim Morto. Após a leitura, comenta com os alunos sobre o conteúdo do texto, questionando-os:

- “que tipo de texto temos?” Um aluno responde:
- “descritivo”. Outro aluno:
- “descreve detalhes, faz comparações”. Diz outro.

- “Uma descrição de paisagem”, complementa uma aluna que está próxima de mim.

No final da aula, anuncia aos alunos que na aula seguinte farão uma excursão (saída de campo) para observarem a paisagem da cidade.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 01/09/2000

Dia da semana: 6ª-feira

Ens.: Médio

Série: 2ª

Turma: 213C

Professor(a): VA

Disciplina: Língua Portuguesa

Considerações/análises	Registro da observação
Neste dia 28 alunos compareceram.	A professora havia anunciado que neste dia seria feita uma excursão. À entrada da aula um aluno pergunta: - “onde é o lugar que a gente vai, professora?” - “Espera”, diz a professora, dirigindo-se à turma. “Estava previsto sairmos, mas como o tempo não está bom, vamos deixar para outro dia”. Os alunos reagem e a professora cede a vontade deles, propõe a excursão no Morro do Farol, justificando: - “Lá se pode ver a cidade ao longe. Vamos em grupo, brincando, mas nos respeitando. Devem levar lápis, folhas ou caderno para registrar as observações feitas. Vamos juntos, agrupados, ninguém vai ficar no meio do caminho e vamos retornar à Escola”.
A professora propõe o itinerário a seguir, mas aceita sugestões dos alunos.	Eu os acompanhei na observação do local. Fomos a pé e assim retornamos. Lá a professora os orientou no processo de observação. Em duplas, os alunos discutiram seus pontos a observar e já começaram a construir a sua descrição. Como é de seu costume, a professora orienta, esclarece, acompanha os alunos.
Os alunos descontraídos, durante todo o passeio, na sua maioria, se concentraram no trabalho proposto pela professora.	Ainda no local da observação, o Morro do Farol, uma aluna conclui sua descrição e pede que a professora a leia. Após a leitura, pede que a aluna mostre a mim a sua produção. O título da descrição é: “Vista do Morro do Farol”.
Este ato da professora me fez pensar que a mesma aprovou a descrição da aluna. Aliás, ela me disse: “Bonito, né!”	De volta à sala de aula, os alunos finalizaram as suas descrições. A professora propõe que leiam suas descrições. Entre elas, a descrição que eu já havia lido e a descrição “Praia da Cal: uma paisagem esplendorosa” (abaixo). <i>Descrição vista do Morro do Farol (Vanessa)</i> <i>Às margens do Oceano Atlântico localiza-se a</i>

cidade de Torres, no litoral norte do Rio Grande do Sul, aí erguem-se majestosamente, diante do mar, três formações basálticas.

A vista contemplada está envolta em névoa que transforma-se em fina neblina ao tocar o rosto deixando o ambiente com o ar misterioso e místico.

Correndo os olhos pela deslumbrante paisagem, observamos a nossa frente inúmeras dunas, à esquerda o mar e à direita, as montanhas, o que nos dá a impressão de fazermos parte desta natureza singular. Este lugar nos transmite uma imensa tranquilidade. Parece até que aqui somos tomados por uma força misteriosa, que nos torna pessoas harmoniosas e inspiradas.

Descrição Praia da Cal: uma paisagem esplendorosa (Caroline)

No litoral norte do Rio Grande do Sul existe uma linda cidade, que é a mais bela praia do Estado e chama-se Torres. Existem várias praias em Torres e uma dela é a Praia da Cal.

Observando no alto do Morro do Farol, vêem-se o céu acinzentado pelo fato de o dia estar nublado, a Torre do Meio, a Guarita, o mar e ao longe as dunas. Próximo à praia há o calçadão, algumas árvores e também inúmeras e belas casas, sendo que grande parte só habitada no verão. À beira mar, encontra-se algumas pedras que estão cobertas pela areia branca e fina.

Tudo o que cerca a Praia da Cal, é motivo para deixá-la ainda mais bela. Estar ali admirando o mar límpido, respirar aquele ar puro, ouvir o canto dos pássaros e o barulho do mar faz com que todas as pessoas que a contemplam tenham uma sensação de liberdade, pois a paisagem é esplendorosa e reina alegria, a harmonia e, principalmente, as belezas naturais.

A aula conclui com a professora lembrando que na próxima aula haverá prova.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

OBSERVAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 02/03/2000
Espaço observado: REUNIÃO GERAL DE PROFESSORES

1ª PARTE

Apresentação do Projeto sobre Drogas pelas professoras LA, RN, RS. As professoras defendem que cada disciplina deve incluir o tema: Valorização da vida. A idéia é que “os jovens tenham melhor vivência e melhor consciência”. Pensam atingir os que ainda não estão na droga, porque os que já estão necessitam de tratamento. Querem transformar o trabalho num projeto coletivo.

REFLEXÃO: embora prevaleça a idéia de transversalidade nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a idéia de integração multidisciplinar (todas as disciplinas devem trabalhar as temáticas). Diz uma das coordenadoras: “se cada um reservar pelo menos 5 minutos da sua aula, será uma grande coisa”.

Na continuidade abordou-se a reciclagem do lixo que já vem acontecendo na Escola. Diz a coordenadora do Projeto: “as crianças participam. Observa-se o respeito dos alunos mais velhos para com os mais novos. A criança identifica os colegas adultos que não respeitam o ambiente”. Solicita aos professores que quando os alunos vão à sala de aula recolher o lixo e os colegas dizerem alguma coisa contra, professor deve aproveitar para conversar com eles sobre o assunto na presença dos próprios alunos coletores. “Isso os incentiva; todos os colegas professores devem se envolver”, diz ela.

Sobre a 2ª Mostra de Ciências e Artes, os professores coordenadores mencionaram que, nos anos anteriores, a Mostra ficou restrita à área de Ciências, mas este ano todas as disciplinas estarão envolvidas. Diz LA: “todas as ciências”. A proposta é que os alunos escolham os temas (não sejam impostos pelos professores); que todos os alunos sejam estimulados; que o trabalho seja processual (desde o início do ano); que seja divulgado. Diz a supervisora pedagógica EA: o tema gerador é um indício de interdisciplinaridade.

2ª PARTE:

Em grupos (áreas), os professores discutem o Parecere nº 140/97 do Conselho Estadual de Educação, que versa sobre a avaliação do rendimento escolar dos alunos, depois voltam ao grande grupo para conclusões.

Primeiro discutiu-se as razões de a recuperação dos alunos de baixo rendimento não ter dado certo na Escola. Foram apontados: espaço físico (falta de salas apropriadas); falta de comprometimento dos professores com uma proposta de ensino diferenciada para os alunos em recuperação; falta de incentivo dos professores no que concerne a aprendizagem dos alunos; particularidades sociais

dos alunos (trabalho e família); recuperação centrada na prova; acreditar na recuperação como forma de garantir a aprendizagem e não apenas cumprir um dispositivo legal.

A proposta levantada para solucionar o problema: a recuperação acontecerá na última semana de cada bimestre:

1ª alternativa: os alunos com boas notas serão envolvidos em projetos especiais durante a semana de recuperação, para garantir os dias letivos conforme prevê a legislação.

2ª alternativa: os alunos com bom rendimento serão dispensados e os dias da recuperação serão compensados com projetos aos sábados.

A primeira alternativa foi refutada sob a alegação de não haver professores disponível para o desenvolvimento dos projetos, uma vez que todos os docentes teriam alunos em recuperação. Prevaleceu, então, a 2ª alternativa.

Solicitado a dar meu parecer a respeito dessa decisão, reafirmando minha condição de pesquisador, questionei: que atividades/condições serão oferecidas aos alunos na semana bimestral dedicada à recuperação? Prova somente? Este procedimento caracteriza recuperação paralela? Como ficam os alunos que trabalham aos sábados? E os alunos da religião adventista que guardam o sábado como preceito religioso? Qual o caráter dos projetos, que serão desenvolvidos aos sábados? Quais os ganhos que terão todos os alunos?

A discussão gerada pelas questões que formulei não foi suficiente para demover os presentes da decisão tomada. As condições institucionais e formativas dos docentes, no momento, não favoreciam adotar-se uma alternativa que melhor respondesse às necessidades de alunos e professores. As questões, no entanto, serviram para que os presentes se comprometessem a refletir sobre a situação, a ficar atentos aos problemas e dificuldades, tomando a experiência como subsídio para propor mudança nesta área, em que a própria Escola se reconhece ter sido, historicamente, incompetente para sair do faz de conta. As atas que analisamos de 1991-1999 confirmam o problema existente no campo da recuperação dos alunos reconhecido pelos professores.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

OSERVAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 12/04/2000

Espaço observado: REUNIÃO – Direção e Equipe Pedagógica

A reunião coordenada por um dos membros da Equipe Pedagógica inicia com a aprovação da pauta, que ficou assim definida: Planos de Ensino e Planejamento para próxima reunião de professores.

Segundo uma das componentes da Equipe Pedagógica (supervisora A), até o momento a Escola tem adotado um programa com conteúdo mínimos, no qual não constam os objetivos gerais e específicos da disciplina e em alguns casos, nem a bibliografia. Diz ela:

- “Hoje os alunos para fazer aproveitamento de disciplinas já cursadas, precisam que seus históricos sejam acompanhados do plano de ensino. Quer dizer, esses planos de ensino saem para fora da Escola. Então, temos uma questão burocrática e legal a ser cumprida e a questão pedagógica que nem se fala”.

A supervisora B rebate:

- “Mas exigir isso dos professores, só por isso, não vai melhorar a qualidade do ensino”.

- “Mas, olha esse plano aqui. Nem nome tem. Não tem bibliografia, a listagem de conteúdos está incompleta, não constam os objetivos. Os planos deveriam ter inclusive um espaço para o professor observar se seus objetivos foram atingidos naquele ano, naquela turma”, intervém a supervisora A.

- “Acho que deveríamos ter um relatório dos professores em relação a cada turma para que possamos ter o controle dos alunos, suas dificuldades, por exemplo, porque daí no início do ano os professores trocariam estas observações para que se possa, vamos supor, trabalhar as questões que são necessárias para ajudar o aluno na sua aprendizagem”, fala a supervisora D. No que a supervisora C, rebate:

- “É só aprofundarmos o que fizemos no conselho de classe do final do ano, quando registramos os alunos que foram aprovados sob condições especiais e os alunos reprovados. O que falta é dados sobre estes alunos. Tem professor que nem sabe que os alunos foram reprovados ou esquecem”.

A supervisora A pergunta:

- “O que faremos então!?”.

Fica decidido que o assunto será ponto específico de uma nova reunião para que se possa fazer uma análise mais demorada a fim de que se possa tomar junto com os professores uma atitude mais madura. É consenso do grupo que o mais importante é oportunizar aos professores uma discussão a respeito do “por que não vimos importância no planejamento docente”.

Depois disso, passou-se para o segundo ponto de pauta. Motivado pela discussão anterior, o grupo pensou em encaminhar a reunião dos professores abordando a relação informação versus conhecimento versus pensamento. Sugeriu na qualidade de observador participante que quem sabe se pudesse trabalhar com o texto que narra a história do “O Joãozinho da Maré” (texto retirado do livro “Consciência na Educação” de Rodolpho Caniato, Editora Papirus) e as “Cartas aos

professores”, constantes do livro “Lições do Príncipe e outras lições” de Neidson Rodrigues (Editora Cortez/Autores associados). O primeiro texto narra a história de Joãozinho, o menino que mora numa favela do Rio de Janeiro e que questiona a professora sobre os conteúdos que ela trabalha ao relacioná-lo com a sua realidade. Os segundos textos, de Neidson Rodrigues, trazem à reflexão dos professores a sua função social em relação ao aluno da escola brasileira.

Como os textos eram desconhecidos de alguns membros da equipe, ficou acertado que os mesmos seriam disponibilizados à leitura por todos, para uma posterior discussão.

A supervisora A diz:

- “Estas cartas do Neidson Rodrigues são ótimas! Elas nos fazem pensar de que a nossa responsabilidade não é apenas com informação, mas com o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Mas que técnicas vamos usar para este trabalho?”.

A diretora diz que participou de uma oficina e que foi aplicada uma técnica assim:

- “Lá eles nos deram dois textos para ler e comparar, assim como poderíamos fazer com o texto “Joãozinho da Maré” e as “Cartas”. Depois fomos distribuídos em grupo. Um de nós recebeu uma folha e nela deveria escrever o que lhe chamou a atenção, passando para o colega do lado e assim sucessivamente. Depois que todos os colegas escreveram o seu pensamento, podendo articular com o pensamento dos colegas anteriores, foi feita a leitura para os outros grupos, fizemos uma discussão e encerramos com uma grande síntese. Foi muito legal!”.

A sugestão da diretora foi acatada, passando-se a sistematizar a técnica por escrito de modo a clarificar para o grupo o seu andamento metodológico.

Depois disso, a colega supervisora B lembrou de que há um tema prioritário para ser abordado com os professores, que é a questão da recuperação dos alunos. Este tema ficou previamente marcado para reunião seguinte.

ANEXO 3

ENTREVISTAS

Roteiro de entrevistas semi-estruturada realizada com os professores
participantes

Exemplares de entrevistas de aprofundamento com professores
participantes

Exemplares de entrevistas com informantes-chave

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA**PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (aprofundamento) – PROFESSORES PARTICIPANTES**

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Nome:

Disciplina:

Data:

1. Entre os resultados dos questionários, a prática pedagógica (ensino), é um dos aspectos principais em que a escola pouco avançou. Concordas que a Escola avançou pouco em relação à metodologia/ensino? Por quê?
2. Em caso afirmativo, concordas com as razões apontadas para os não avanços na metodologia/ensino (comprometimento dos professores, trabalho individualizado, falta de formação continuada, entre outros)?
3. Incluirias outras razões?
4. Consideras que a forma como organizas as tuas aulas contribui para o avanço da Escola em termos de metodologia/ensino? Por quê?
5. A Proposta Político-pedagógica da Escola busca, desde o início, construir um ensino baseado na interdisciplinaridade, entre outros aspectos.
 - 5.1. Como situas a tua prática em relação a este item?
 - 5.2. Lembras momentos da tua prática em que se evidencia a preocupação com a interdisciplinaridade?
 - 5.3. Estes momentos são freqüentes nas tuas aulas?
 - 5.4. Como defines a interdisciplinaridade?
6. MINHA PERCEPÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR
 - 6.1. Para mim, o ponto mais forte presente na tua prática é...
 - 6.2. Para mim, o ponto menos freqüente na tua prática é...
7. Como vês a análise que fiz da tua prática?

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM PROFESSOR PARTICIPANTE

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 26/09/2000
Entrevistado(a): ME – Professora de História
FITA Nº 16

A = Segundo, vocês professores, o que mais mudou na Escola, a principal mudança, foi a democratização, a participação dos pais, alunos e professores.

ME = Isso aí melhorou bastante.

A = Depois vem a preocupação com a qualidade de ensino, a organização administrativa, as relações...

ME = Eu colocaria nessas mudanças, que alguns, não digo todos, abusaram da liberdade, confundiram a questão da liberdade. Isso aí nós tínhamos que dar uma retomada, quando fizemos novamente as normas, que se passa na sala de aula.

A = Mas tu achas que um aspecto forte na Escola foi a democratização?

ME = Sim. Isso foi, foi uma mudança bem grande nesta questão da democratização.

A = Percebeste então...

ME = Eu achei mais liberdade, principalmente os alunos conosco, da gente chegar, é isso aí, de a direção atender e deixar nós participarmos das decisões. Nesse ponto aí, a gente tem mais liberdade de conversar. Tanto a direção com os professores, tanto com os alunos.

A = Entretanto, o grupo de professores colocou que em alguns aspectos a Escola não avançou ou avançou pouco. Entre eles, a prática pedagógica. A avaliação...

ME = Não, não concordo.

A = Não concordas?

ME = Não, não concordo. A biblioteca está funcionando plenamente. Até o ano passado ela não funcionava adequadamente. Mas agora acho que está funcionando bem. Acho que o problema é que existe uma confusão de que o aluno não pode reprovar. Mas a questão é que precisamos primeiro ajudá-lo a não reprovar.

A = Até porque o objetivo da escola não é reprovar, o objetivo da escola é ensinar.

ME = Exatamente. Porque eu penso assim: eu não estou aqui pra massacrar ninguém, pra rodar ninguém. Eu estou aqui para ensinar. Mas eu também preciso da ajuda dos alunos. Pois o comprometimento também tem que ser deles. Então, fica faltando algumas coisas. Mas pelo menos as relações entre professores e alunos melhoraram bastante. Eu não vejo tanto problema nisso.

A = achas que melhorou bastante nessa área?

ME = Eu acho que melhorou. A questão também, é que os professores reclamavam muito na relação professor e direção. Tinha problemas, ainda tem. Só que acho que já avançou bastante. Eu acho que isso mudou.

A = E o ensino, a prática pedagógica, como tu vê?

ME = Avançou pouco, eu acho que poderia ter mais comprometimento em cima da questão da aprendizagem, o que cobrar e como cobrar. Porque é delimitado assim: o professor tem que entregar as notas tal dia, mas antes disso ele tem que dar para os alunos, devolver as provas em dia, dizer quanto vale e isso não ocorre. Agora que tenho meu filho na quinta série eu vejo, que se eu faço isso, por que os outros não fazem? Eu coloco pro aluno quanto vale a prova, quanto vale cada questão, por que os outros não podem fazer o mesmo? Tu tem que dizer pro aluno é na hora que ele faz a prova. E eu não vejo isso. É nessa questão de aprendizagem de dizer o que tu quer. Se tu ver que aquilo não está dando certo, então vamos tentar de outra maneira. Tu viste o que eu fiz. Eu tenho que tentar mudar. Quando a gente vê que não está dando certo, vamos ver outro caminho para seguir. Mas eu acho que esta questão de aprendizagem está mudando alguma coisa na Escola.

A = Os colegas colocaram que a prática pedagógica na Escola não avançou devido, entre outras coisas, à falta de comprometimento dos professores; falta de conhecimento, estudo e aperfeiçoamento, falta de reunião por áreas.

ME = Antonio, essa parte que tu colocas, desejo, comprometimento dos professores, no meu entender a gente deveria andar todos juntos. Se tu cobras em Português, tu vai cobrar isso em História, em Matemática, em Geografia, tu vai cobrar em tudo. Eu não dou aula de Português eu dou aula de História, mas por que não cobrar o Português? Eu disse pros meus alunos que ia descontar o Português. Aí, eles me disseram: mas a senhora não é professora de Português? Eu disse: só porque não sou professora de Português, vocês vão escrever errado comigo? Então a questão é assim: Falta certas coisas, falta união, tá faltando um pouco isso.

A = Achas que a razão primeira é a questão do comprometimento, de tentar mudar e melhorar. Já que nós estamos falando na questão da mudança, achas que a forma como organizas as tuas aulas contribui para melhoria da proposta da Escola?

ME = A PPP da Escola?! Eu acho que sim, Antonio. Acho que dou liberdade para os alunos, assim como cobro, de dizer o que eu quero. Como eles me cobram, eu também cobro deles. Acho que o que eu coloco para eles está a nível disso.

A = Olhando a PPP, percebe-se que em relação ao ensino, ela está centrada na contextualização, no conhecimento crítico, na construção do conhecimento e na

interdisciplinaridade. O que é mais complicado para desenvolveres com os alunos neste sentido?

ME = Dentro da interdisciplinaridade, o meu conteúdo liga principalmente com a Literatura. O que eu estou dando para eles fecha com a Literatura, me parece que é. Acho que dentro da interdisciplinaridade, tem alguma coisa em comum. Com Química, também tem algum, que a Carmem me fala. Eu estou trabalhando a criação do homem e ela me disse que também está vendo isso com os alunos. Quer dizer então que alguma coisa as disciplinas tem em comum. Como viste as historinhas que os alunos montaram sobre os bárbaros, que eles poderiam criar. Poderia ser uma ficção deles, uma inovação sobre o tema. Então, eu acho que dou liberdade para eles criticarem. Como eles dizem: professora vamos fazer uma aula lá na frente? E eu vou. Então, procuro alguma coisa que eles querem, diferente daquilo que eles estão acostumados a fazer.

A = Para ti o ensino crítico tem a ver em oportunizar que os alunos criem?

ME = Sim, para mim sim. E assim eles articulam os conhecimentos com a realidade.

A = Mas achas que em História existe algum conteúdo que não é muito fácil fazer esta articulação?

ME = Tem muitos que não. Geografia é mais fácil.

A = Achas que é difícil fazer esta articulação ou não consegues fazê-la?

ME = Não, é porque tem conteúdo que é difícil mesmo, que tu não consegues. Não tem como a gente fazer aqui e agora a articulação com o que se está dando.

A = E tu identificas algum problema que tu estais desenvolvendo no momento?

ME = Eu trabalhei no ano passado com eles, os povos antigos. Então, alguns pontos não tm como eu trazer para eles. Então eu tive que levar os mapas em sala de aula e mostrar para eles onde eu estava e do que eu estava falando. Isso pode ter alguma coisa com a nossa cultura. E a aluna diz assim: Mas professora, o que que isso tem a ver com a nossa história? Eu digo: Pessoal, vamos tentar ver porque no Egito tem a questão da irrigação e nós não usamos aqui. Eu não sei te dizer, Antonio, agora, qual conteúdo que eu não consegui trazer para a realidade. Eu acho que dentro da História tem pouco, mais é dentro da Geografia[^].

A = Tu achas que com a Geografia tu consegues articular mais?

ME = Principalmente a América, Europa e África. A Ásia já é mais difícil para trazer para nossa realidade.

A = Achas que esse trazer para realidade é algo que deveria avançar no ensino da escola?

ME = Principalmente a questão da Ásia, fica difícil de eles entenderem. Eu gostaria de ter mais recursos para trabalhar com eles. Agora a Rosinha, disse para mim que

foi na Rússia. E eu disse, Rosinha, a hora que tu tiveres as fotos, traz pra mim mostrar para os alunos. Porque é difícil, eu também não conheço e pra mim colocar para eles é mais difícil.

A = O levantamento que fiz na Escola, sobre o índice de aprovação e reprovação dos alunos, apontam que se dependesse, por exemplo, de disciplinas como História, os alunos estariam na sua grande maioria aprovados.

ME = Há a idéia de que História não é importante.

A = Existe na Escola uma valorização de umas disciplinas e a desvalorização de outras então.

ME = Eu tive uma professora que disse assim: Por que tu não deixa os alunos colarem, História não tem muita importância. Eu disse: se eu fizer uma coisa dessas, estou indo contra meus princípios. Se eu ver colando tenho que tomar uma atitude com o aluno. Porque História não é uma decoreba. Eu tenho um aluno que diz que só com a minha explicação, acaba lembrando tudo. Então o aluno tem que entender o que eu estou explicando. Depois ele vai no livro, vai estudar um capítulo, vai fazer os exercícios. Assim ele vai aprender o que eu estou passando com a minha explicação. Então eu acho que História é importante e vai continuar sendo importante.

A = Tu falaste sobre o livro. Eu percebi que os alunos têm livro de História. Como tu lidas com o livro?

ME = Primeiro eu explico para eles, faço a exposição do conteúdo. Eles podem acompanhar pelo livro. Algumas vezes eu leio porque eu acho que eles têm que ler e tem alunos que tem barreiras. Alguns nem querem ler. Então agilizo de várias maneiras. Eu uso o livro até porque os alunos têm o livro. Ele seria uma ajuda para eles, porque quando eu leio, eles já vão lendo, eu já vou explicando junto com eles. Eu uso o livro de duas maneiras. Como também faço um resumo para eles. Também trago coisas de fora, complementando aquilo ali.

A = Eu te acompanhei em tuas aulas e nesse acompanhamento fiz o meu olhar. Não sei se foi o melhor olhar. Registrei alguns pontos e vou te falar de alguns deles. Ao final gostaria que tu deste a tua opinião sobre este meu olhar.

ME = Eu tenho três primeiros anos: D, F e G (Ensino Médio). D é a turma que eu não gosto de trabalhar.

A = Por que não gostas desta turma?

ME = Acho que a turma não me cativou, como eu também acho que não cativei a turma. Afinal essa turma não era para ser minha. Então já entrei de má vontade. Deves ter percebido que em alguns pontos a gente não fecha.

A = Alguns alunos?

ME = É, alguns alunos, não são todos.

A = Mas eu não percebi isso. Acho que tem alguns alunos que tem mais resistência, que podem reagir em outras disciplinas. Seria bom analisar o caso. Então, no primeiro dia em que te acompanhei, estavas encaminhando o trabalho de historinhas a que te referisse. Disseste que eles deveriam trazer uma tira do cartunista Hagar para eles fazerem uma adaptação em relação a questão dos bárbaros. Te confesso, que não consegui captar como é que eles fizeram, na verdade, essa adaptação.

ME = Não foi o que eu esperava, Antonio.

A = O que na verdade tu pretendias através deste trabalho?

ME = Eu pretendia que eles usassem os desenhos, mas eu queria que eles o fizessem através do conteúdo que eu dei, porque eu expliquei para eles que os bárbaros foram povos que invadiram o Império Romano, não com muita luta, mas pacificamente. Eu até mostrei para eles a história do “Asterix”. Eu na verdade queria mostrar para eles, que os bárbaros faziam suas conquistas não só com a guerra, que era um povo que vivia em unidade, embora houvesse briga entre eles mesmos pela disputa de terras. A partir daí eu queria que eles olhassem aquele desenho e adaptassem a história dos bárbaros. Uns fizeram os bárbaros dentro de um barco em determinado lugar invadindo as terras. Outros fizeram relação com a poligamia, colocando um homem olhando e cobiçando uma mulher e depois sendo devorado e morto.

A = Mas eles tiveram que redesenhar a figura?

ME = Não, eles poderiam usar o desenho. Recortar o desenho. Ou poderiam refazer o desenho.

A = Então, eles poderiam reconstruir? Foi o que eu não consegui perceber.

ME = Teve uns que reconstruíram.

A = É porque até de acordo com a gravura, com a tira, percebi que de repente eles não conseguiam vincular.

ME = Foi problema da turma. Eu fiz os mesmos trabalhos com a turma G e forma maravilhosos. Agora com a D eu não consegui.

A = Até porque teve uma hora em que passaste por um grupo que ao invés de relacionar aos bárbaros, os alunos relacionaram ao Brasil. E tu disseste para eles: Não, não é essa a proposta. Até registrei nas minhas notas: “Um aluno vai até a mesa da professora apresentar o trabalho do grupo. Pelo que pude apreender, o grupo relacionou o assunto dos bárbaros com o Brasil, mas a professora disse que não quer relação com o Brasil. Os bárbaros estão afetos a Europa. Na verdade a proposta me parece não era relacionar bárbaros ao Brasil”.

ME = Não, por isso que digo: é um povo que não dá para trazer para o Brasil. Quer dizer são povos que moram na Europa. Embora a cultura europeia tenha a ver com o Brasil.

A = Mas naquele momento a tua proposta não era esta...

ME = Porque o Brasil não foi atingido pelos bárbaros.

A = Acho, que esse trabalho de construção realmente ajuda os alunos a pensar um pouco sobre o conteúdo de História, mas...

ME = Por isso, que nos exercícios e nas provas eu faço pergunta que eles tem que elaborar não só de decorar. Eu acho que estava faltando isso nas minhas aulas. Então eu acho que eu achei o caminho.

A = Na continuidade, quando foste trabalhar o Império do Oriente e do Ocidente, trouxeste um mapa, tentando fazer com que eles localizassem. E trazes um texto sobre o cisma do Oriente. E propões a eles duas questões que são: "O que é o cisma?"; "Cite resumidamente as causas pelas quais ocorreram os cismas". No primeiro trabalho, apesar da dificuldade na adaptação ao desenho, os alunos tinham que pensar um pouco. Agora, neste trabalho, as respostas que eles tinham que dar já estava dita no texto.

ME = Seria mais uma memorização.

A = Seria mais uma memorização. Ainda durante a revisão que fizeste para a prova, chamou-me a atenção a resposta de um aluno, quando perguntaste a turma se eles entenderam o que estavas explicando. Ele te disse: "Eu não entendi". Quando perguntaste novamente o aluno te confirmou: "Eu não entendi, mas eu estudo em casa". Para ti o que significa ME, quando o aluno diz: "Eu não entendi, mas eu estudo em casa?"

ME = Eu não concordo com essa colocação dele, tanto que eu quis retomar, mas começou um alvoroço, que estava na hora de ir embora. Na verdade eles não prestam muita atenção. No caso do aluno, não é que ele não entendeu, é que ele não queria mais saber daquilo ali. Na verdade ele já sabia aquilo ali, porque se tu não sabe, tu vai insistir com o professor.

A = Pude confirmar também, que a interdisciplinaridade não se revela como uma preocupação do teu trabalho. Como afirmaste em alguns conteúdos fica complicado realizar a interdisciplinaridade.

ME = Esse conteúdo aí, a gente pode fazer a interdisciplinaridade com a Literatura, porque se pode falar na questão da sociedade, do governo e também das artes. Mas quem puxa mesmo a questão da interdisciplinaridade é a Literatura. Na parte de Roma tem vários filmes que a gente poderia ver. Mas eu não tive tempo de parar nas locadoras e procurar. Às vezes, eu delego a algum aluno para fazer isso, porque eu não tenho tempo. A Química, por exemplo, trouxe para eles alguma relação com a formação do homem. Os alunos mesmo me disseram. Então teve alguma ligação, mas quem acabou fazendo foi a Química ou a Literatura, porque eu tenho dificuldade de fazer esse tipo de relação.

A = Na verdade, a questão da interdisciplinaridade, é uma coisa que a gente vai construindo. Vamos conseguindo fazer relações a medida em que vamos discutindo e compartilhando conhecimentos

ME = Até teve uma técnica que a minha professora fez conosco na faculdade. Eu adaptei e fiz com os alunos. Dividi os temas do conteúdo que ia trabalhar entre

eles e fiz com que colocassem como tinham entendido. Aí pude perceber que os alunos tiveram dificuldade de apresentar. As mesmas que nós tivemos lá na faculdade.

A = Porque em História é importante que os alunos identifiquem quais foram os principais bárbaros e os principais personagens importantes desse momento. Desses povos na Europa, que não eram povos de língua latina e por isso eram considerados bárbaros e discriminados. A gente sabe, que hoje, os povos diferentes estão em todos os lugares. Hoje a gente sabe que nos Estados Unidos os latinos são discriminados porque não são ingleses. Em São Paulo os discriminados são os nordestinos, que são os bárbaros contemporâneos. Então, na verdade, a História se repete. Mas eu fiquei muito contente de te ver trabalhando no Ensino Médio. Venho te acompanhando a algum tempo e acho que apesar do que observei estais crescendo.

ME = Foi uma coisa que me desafiou trabalhar com os primeiros anos. O que me ajudou foi ter entrado para universidade novamente.

A = Acho que nós não devemos ficar muito presos no que se faz de errado. Precisamos refletir sobre a nossa prática.

ME = É e nesse sentido, a supervisão escolar ajuda muito. Tu falaste que neste levantamento que fizeste os professores acham que a supervisão é fraca. Acho que não é tanto a questão de ser fraca. Algumas pessoas é que não estão no lugar devido.

A = Mas afinal, como é que tu viste o meu olhar?

ME = Ótimo, gostei! É isso mesmo. É eu vou me dedicar mais a fazer os alunos a fazerem mais interpretação do que lerem, para que eles tenham o seu próprio modo de olhar as coisas.

A = Se todos os professores começarem a pensar deste modo, o conhecimento dos alunos será mais consistente. Mas no questionário que vocês responderam, as respostas apontaram que a formação continuada dos professores é uma das prioridades que a Escola deve atacar. Concordas que a Escola deve investir mais na formação dos professores?

ME = Sim, no aperfeiçoamento pra que a gente possa discutir questões como as que tu apontastes para mim. Mas, me preocupa com a continuidade da PPP. Vejo que nossa Escola está na frente de todas as outras.

A = É, exatamente, a gente não pode perder essa proposta.

ME = Acho que a gente já conseguiu muita coisa. De quando entrei aqui, vejo que a realidade, é completamente diferente. Eu pequei uma época que teve muita ditadura: “É assim que eu quero; É assim que deve ser”. Antes a gente ouvia, hoje a gente pode dar sugestões e também solicita aquilo que está precisando.

A = E se vê a Escola crescer.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM PROFESSOR PARTICIPANTE

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 28/09/2000
Entrevistado(a): VA – Professora de Língua Portuguesa
FITA Nº 24

A = Na Escola segundo os colegas, tu estás incluída, pela ordem, foi indicado que uma das mudanças que aconteceu na Escola foi a democratização da Escola. A participação dos segmentos, dos professores, alunos e pais, nas questões da Escola. Preocupação com a qualidade do ensino, a organização administrativa dos setores da direção, conscientização, comprometimento dos alunos, pais, professores e funcionários, as relações, o aspecto físico da Escola, a avaliação, disciplina. E há quem diga que a Escola mudou mais, mudou negativamente. O que tu dirias assim, te causou surpresa esse quadro?

V = Vamos ver. Democratização da Escola, preocupação com a aprendizagem, organização administrativa, conscientização, comprometimento dos alunos, relações, aspectos físicos, avaliação...

A = Por exemplo, a democratização aparece em primeiro lugar, para ti é forte isso?

V = Na verdade, o quê que foi democratizado na Escola? Mais acesso em função da gente, um relacionamento melhor, eu acho. Houve um relacionamento melhor.

A = Relacionamento.

V = É assim, favoreceu o relacionamento. Era muito truncado, sabe. Eu não sinto mais isso, eu não sinto. Mas a democratização é uma coisa meio complicada.

A = Para ti, a democratização seria o que, na tua visão?

V = Pois é, é uma participação maior de todo mundo nas decisões da Escola.

A = Tu não vês isso?

V = É que também, às vezes, não é que não haja os convites, coisa assim, mas as pessoas também não participam. Nenhum dos segmentos, nem os professores, nem os pais. Eu acho isso, acho até que o convite há.

A = O convite para a participação.

V = O convite também há, mas eu acho também a questão, eu me preocupo mais com a questão pedagógica do que administrativa. A Administrativa é uma coisa que

me interessa muito pouco, sabes? Eu acho que na questão pedagógica a nossa Escola não avançou.

A = Então nós vamos chegar aqui, dentre os não avanços da Escola...os avanços, não é? está em primeiro lugar a prática pedagógica da Escola de ensino. Os colegas dizem que avançou pouco ou não avançou. Quer dizer, há uma proposta de um ensino melhor, calcado em novos princípios e os colegas colocaram que não avançou.

V = Isso é verdade.

A = Quando tu dizes, VA, que a prática pedagógica não avançou, que é isso que tu achas tão importante, tu te referes a quê?

V = A quê? Assim, por exemplo, a nossa Escola, eu faço meu trabalho de Língua Portuguesa e as outras, cada uma faz o seu, sabes. Não existe uma integração, não existe nada, não existe uma... Não há unidade e integração entre as disciplinas. Claro, eu acho que todo mundo deveria trabalhar. Claro, cada um a sua maneira, mas mais ou menos as mesmas coisas, não é feito isso. O aluno sente a diferença quando ele sai de um turno para o outro, cai lá na minha sala. "Mas a professora, isso aqui não era assim". Sabes? Então, quero dizer, claro que a prática de cada uma na metodologia é quase que particular em linhas gerais. Tinha que ser a mesma coisa. Então a Escola não oferece essa unidade, momentos para essa unidade. E nós tínhamos que trabalhar assim, em cima de projetos, em cima de coisas mais amplas, sabes? Porque eu prefiro mais a Língua Portuguesa quando eu vou ensinar, por exemplo, porque tem um grupo de professores da Língua Portuguesa que ainda se preocupam, trocam materiais, aí isso deu certo na..., mas na hora do recreio lá . . .

A = Não existe um espaço.

V = Não existe um espaço. E muitos da Língua Portuguesa a gente nem vê. Isso são aqueles velhos aqui da Escola. Porque estes novos, Antonio, não se integram mais. Eu acho que antes, assim que eu entrei, os novos que entravam, assim como eu, se integravam. Hoje, eles não se integram mais com os outros, tu entendes? Fica uma parte. E antes o grupo de Língua Portuguesa era excelente.

A = Vocês perderam isso?

V = Perdemos isso, Antonio. Porque eu não sei, sabes, isso aí foi se esvaindo. Olha, a gente fazia aqueles projetos da... presente que eram maravilhosos, hoje eles sumiram, se esvaziou, sabes. Aonde é que está, vamos ver, vamos resgatar, isso que era uma coisa boa, era uma coisa boa. Acho que a Escola assim, ela perde certas coisas que ela já deu, já teve. Por exemplo, outra coisa que nós já perdemos é a coordenação da Língua Portuguesa, era uma coisa boa. Eu tinha 40 horas na época e eu tinha 20 horas de coordenação de Língua Portuguesa. Hoje, não. Hoje, nem tem. Teve anos que nem teve. Quando é assim, é mal feito, sabes? Então eu acho que essas coisas, a direção tem que se preocupar, tem que ter certas coisas que a gente não pode perder.

A = Tem que resgatar.

V = Tem que resgatar. E nós também pecamos porque a gente de repente não brigou por isso, sabes? Mas tem que buscar, as coisas boas da Escola tem que ser... Eu vejo uma coisa boa feita aqui na Escola, assim, os projetos do meio ambiente, do lixo, etc. Mas na realidade eu acho assim, o pessoal que faz parte do projeto é quem realmente trabalha, sabes? Não consegue se engajar todo mundo, porquê? Alguma coisa está errada, porque o pessoal é bom. Tem uns ali que se dedicam para valer, tem uns professores ali que levam nas costas. Mas deveria ser uma coisa de todos, porque que não acontece?

A = Porque não há organização para isso. Não há uma disposição para que isso realmente aconteça.

V = Eu acho assim, a Escola tem que apostar em poucas coisas, a direção que assume ela tem que apostar, sei lá. Esse ano, nós vamos encima de duas ou três coisas, ano que vem, encima de mais duas ou três coisas. E trabalhar realmente em cima daquilo ali, não ficar assim com um monte de coisas. E daí nada fica muito bem feito.

A = Os colegas que colocam que o ensino não avançou, que a prática pedagógica não avançou, colocam razões. Dizem que falta desejo, comprometimento e desprendimento dos professores; acomodação gerada pela má remuneração; falta de aperfeiçoamento, estudo e conhecimento; insegurança, medo do novo; falta coleguismo, ambiente comum e acolhedor; falta reunião entre as áreas; falta traçar metas e a supervisão é fraca.

Como é que tu discutes assim, tu concordas com essas razões?

V = Eu acho assim, eu acho que a Escola ainda vai porque ela tem bons professores. Sem gente preocupada com a Escola, gostar da Escola. Outra coisa que eu acho é assim, a Escola aqui, ela pega muita gente de fora, muitos professores de fora, que não tem um... com a Escola, com a comunidade. Porque eu sou uma pessoa que eu gosto aqui da Escola, eu brigo, mas eu gosto aqui da Escola.

A = Claro!

V = Eu brigo porque eu quero melhorar o nível cultural da minha comunidade, o povo daqui.

A = Claro, exatamente!

V = E tem muita gente passageira, que fica aqui um ano, vai embora e a gente nem, às vezes, tem uns que a gente nem conhece. Então, eu acho que um pouco também é isso. Porque eu acho que a maioria dos professores, aqueles que estão aqui, são comprometidos.

A = São comprometidos.

V = E não melhora não é por causa deles mesmos, sabes? É essa falta de oferecer alguma coisa maior, a partir da própria supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica tinha que levar, orientar, tinha que ajudar, nessa, porque boas idéias o pessoal também tem.

A acomodação gerada não seria assim uma acomodação, não é? É um descontentamento pela má remuneração.

A = Tu achas que isso não é um fator que predomina?

V = Pode ser, as pessoas que eu convivo mais, a gente reclama do salário ruim, mas não assim que por causa disso eu não vou corrigir as minhas provas, eu não vou fazer o meu trabalho. Acho que há um descontentamento, mas que não chega a afetar.

A = Mas que não se configura como acomodação e a afetar...

V = Pode até, dizem que tem alguns professores que dizem: "Ai, eu não vou fazer isso porque eu não ganho para isso". Mas acho também que são poucos os casos.

A = Tu dizes que um fator forte da Escola que não avançou é a prática pedagógica.

V = É

A = A forma como tu organiza o teu trabalho, a tua aula, o teu dia-a-dia. Tu achas que tu contribuis para esta melhora?

V = Eu acho que sim, não é claro? Na medida em que eu estou engajada naquele meu trabalho ali, pode ser até uma maneira indireta de contribuir, mas eu estou contribuindo. E, às vezes, a gente não contribui mais, porque não é solicitado, não é solicitado. Quando eu trabalhei lá no magistério, quantas vezes eu falei para as gurias que eram da supervisão do Magistério: "Vamos nos reunir, vamos melhorar". Tem algumas coisas que eu trabalho há tanto tempo no magistério, não é, tem algumas coisas que eu quero colocar para discutir e não foram oferecidas essas oportunidades, não. Teve um ano que nós não tivemos nenhuma reunião do magistério, nenhuma. E é um curso profissionalizante, amanhã ou depois, elas estão aí dando aula.

A = Tu consegues identificar no teu trabalho, quando dizes assim, eu contribuo Antonio. Consegues identificar no teu trabalho o que é forte; o que achas que tu estás contribuindo quando.... Quando tu pensas "eu vou fazer isso, eu acho que se eu fizer isso no Português eu estou contribuindo".

V = Contribuindo para ...

A = Melhoria da prática.

N = Melhoria da prática pedagógica?

A = Da Escola.

V = Da Escola como um todo?
Não sei.

A = O que é forte no teu Português, na tua maneira de trabalhar com os alunos?

V = Olha, em conteúdo eu procuro trabalhar, eu sempre dou muita ênfase à leitura e interpretação, mesmo lá no Ensino Médio. Eu até estou pecando um pouco, eu estou meio apavorada até com a parte gramatical. Eu procuro trabalhar inserida no texto. Isto é outra coisa, não é, Antonio? Que a gente não tem um material de apoio da gente nos livros. Os professores é que procuram fazer a gramática dentro do texto. Não existe livro. Sabes, eles falam, é muito bonito falar que a gramática se é a partir do texto, mas teve nenhum estudioso da língua portuguesa que nos fizesse um bom material e dissesse, não está, ó?

Não, isso é a partir da prática mesmo da gente, sabes? E eu acho assim, à medida que eu organizo as minhas aulas, eu sou uma pessoa relativamente organizada. Eu organizo, que tenho, assim eu sou bem contundente em certas coisas. Eu estou contribuindo para que o aluno também se espelhe na minha prática, sabes? E pratique um pouco aquilo. No Magistério tinha alunos que chegavam antes e diziam isso para mim: “Ah, professora, tem certas coisas que a senhora passa que eu quero fazer isso nas minhas aulas”. A maneira de organizar, de ...

A = Mas VA, e aí dentro desta contribuição assim, a gente analisando a Escola, as discussões que vem sendo feitas dentro da Escola a respeito do que melhorar no ensino. Aparecem assim, quatro pontos básicos. Eu me lembro que tu tens participado. A gente fez uma avaliação da Escola e nessa avaliação, aparecem assim alguns pontos que são, desde o início, que vem sendo reafirmado nas avaliações. A gente gostaria de fazer um ensino um ensino interdisciplinar. Tu consegues enquadrar, não sei se a palavra é enquadrar, mas tu consegues colocar tua prática neste enfoque?

V = Olha, depende do que, depende do assunto que se está trabalhando; do conteúdo que eu estou trabalhando, Antonio. Como viste, eu fiz uma leitura, dividindo os alunos em grupos de quatro, cada um em uma obra literária de um gaúcho. Daí eu pedi um romance etnista, eu pedi um histórico e..., eu pedi assim, eu dividi. Daí todos leram, apresentaram o trabalho e a gente fez um debate. Como vistes, os dois trabalhos que tu assiste, um era “Tarde para Saber”, que é de Josué Guimarães, que é gaúcho. É um romance que se passa no Rio de Janeiro, sempre tem as personagens principais, das personagens e o pano de fundo era 1964, a época da Ditadura. Só que realmente era um pano de fundo, eu que já conhecia o livro, que li o livro, já sabia o que era, mas os alunos não sabiam. Mas o que eu fiz? Eu peguei o livro, conversei com o grupo, mostrei para o grupo, expliquei para o grupo o que que era e disse: Ó, vocês terão que fazer uma pesquisa fora do livro. Porque isso aí vocês vão ter dificuldade de perceber, até porque vocês tem 15 ou 16 anos, e vão trazer para dentro da sala de aula. Antonio, tu viste que o trabalho saiu bem. Então, quer dizer, era um romance entre dois, mas eu busquei o aspecto político lá daquela época que os alunos sabem muito pouco. Ah!, e se passa no Rio de Janeiro, não é? Eu peguei, orientei o grupo, eles trouxeram maquetes do Rio de Janeiro, eles trouxeram o mapa do Rio de Janeiro. E iam mostrando as ruas onde os personagens iam passar. Porque se passa tudo em Copacabana. Eles só fazem um passeio uma hora pela lagoa Rodrigo de Freitas e vão até a Barra da Tijuca. Eles mostraram tudo isso no mapa, né? Antonio, o trabalho foi 10, não achaste? Claro, eu também orientei, também ajudei, também dei a minha opinião. O outro grupo trabalhou o romance de Assis Brasil, “Cães da Província”, que se passa em Porto Alegre. Que no século passado, teve aquelas mortes na rua do Arvoredo, que um cara lá matou um monte de gente. Isso é fato verídico, é histórico. E tem um pano

de fundo isso aí, também. Então os alunos trouxeram tudo aquilo ali. Mostraram o mapa de Porto Alegre, aonde aconteceu, o mapa antigo de Porto Alegre, não é? Então quer dizer, é um trabalho interdisciplinar, porque eu busquei Geografia, busquei História, tudo isso aí. É um trabalho que me favorece, isso aí. Aquele outro trabalho que eu continuei desenvolvendo sobre Descrição como gênero textual, por exemplo, não favorece isso aí. Ele não tem a parte mais política, desenvolve assim mais a palavra. Então, depende do assunto que eu trabalho, eu sempre procuro.

A = Não se pode ligar descrição e política?

V = Não, é que neste trabalho eu tenho preocupação com a leitura e a escrita. Até pela minha prática fora de sala de aula, assim, que eu trabalho no comércio. Eu tenho observado que o pessoal que eu pego lá, gente jovem para trabalhar. Gente jovem que já fez até o Ensino Fundamental, outros que estão no Ensino Médio, e mal sabem escrever. Então eu tenho essa preocupação em sala de aula, para que eles saiam dali, para que eles procurem um emprego e realmente eles consigam se sair mais ou menos, não é Antonio?

A = Claro !

V = Teve gente até que eu tive que despedir, por exemplo, garçons que não sabem escrever. Então eu não posso admitir. Até já admiti. Quando a gente começou a trabalhar, Antonio, não me passou pela cabeça nunca, que alguém não soubesse ler e escrever. Sabes que eu cometi essa. Eu admiti uma cozinheira uma vez, nunca vou me esquecer, a cozinheira lá, a gente passava os pedidos e a outra tinha que ler para ela. Eu disse, mas como a senhora é cozinheira chefe, como é que a senhora não vai saber ler? Então eu procuro assim esta questão.

A = o fluxo de trabalho, como é que vai, não é?

V = Isso aí até desfavorece as pessoas. Vão ganhar salários menores porque não podem desempenhar aquela função principal, que, às vezes, elas têm aquele conhecimento ali, são boas cozinheiras mas não estão vivendo nada.

A = Por isso, então, que trabalhas a leitura e a escrita, utilizando a gramática?

V = A gramática que eu trabalho, por exemplo, eu trabalho muito a produção textual. Então eu trabalho a gramática, o que eu tenho que trabalhar, mas eu estou sempre cobrando lá no texto, na produção textual. Daí eu mostro para eles, eu observo lá em baixo, devolvo, dou um tempo para eles. Foi a colocação do pronome, por exemplo. Nós já estudamos a colocação do pronome. O que está errado?

A = Para eles aplicarem...

V = Fazer com que eles enxerguem...

A = E apliquem aquilo...

V = Apliquem aquilo que eles aprenderam na gramática. Até porque eu acho que às vezes a gramática vai servir pouco na vida deles. Porque muitos param de estudar,

não vão estudar, então tem que fazer uma gramática aplicada. Até porque qualquer problema que apareça na escrita do aluno, pode ser qualquer professor, eles batem nas costas de quem? Do professor de Português. Então, a gente tem uma responsabilidade muito grande, Antonio. E, eu acho assim, os outros, isso aí eu já falei, não é? Eu às vezes, fico possessa, parece que os outros trabalham em outra língua, não é em Língua Portuguesa. Quando a Língua Portuguesa é uma responsabilidade de todos nós. Então eu acho, um pouco é por isso, nós ficamos muito sobrecarregados neste aspecto e nós cobramos bastante. Porque eu acho que História e Geografia os alunos não sabem. Nós temos dificuldades de nos posicionarmos.

A = Eles não sabem?

V = Geograficamente, eles não sabem se posicionar. E na História eu trouxe um fato naquela obra literária de trinta anos atrás, que foi a Revolução de 64 e eles não sabiam nada. Mas foi ontem que aconteceu, gente! História que aconteceu há 30 anos, foi ontem ! Então os alunos sabem? Os alunos tem domínio? Não tem. De coisas bem concretas, da nossa vida, do Rio Grande do Sul, muitos devem ter até avós, se quiser, a gente começa a levantar, até avós que participaram daquela Revolução. É uma coisa da vida familiar até, e eles não sabem. Então eu acho que há um descomprometimento às vezes dos professores de História, de outras disciplinas, eles acham assim que a carga é de Língua Portuguesa e Matemática.

A = Que se escreve só em Língua Portuguesa, que se lê só em Língua Portuguesa. Porque tu vê, olha o questionamento que a gente pode fazer. Se a História e Geografia são as leituras do mundo, são as leituras da sociedade, são as leituras da política e do espaço. Como é que o aluno lê isso e daí não consegue ler em Língua Portuguesa?

V = Pois é ...

A = Fica te perguntando assim, que leitura é essa que é feita.

V = E também eu acho outro aspecto assim, eles têm poucas horas de algumas disciplinas, sabes, na sala de aula, o professor de Língua Portuguesa tem mais. Eu fico assim, às vezes eu olho, agora no 3º bimestre, Antonio, eu disse: Meu Deus! Mas esse aluno aqui mesmo, começo a olhar na prova e no material dele. Não me lembro bem dele, sabes, eu tenho essa preocupação, essa angústia. Pô! Se eu não me lembro bem nem da carinha dele, como é que eu vou saber do rendimento dele, se ele progrediu ou não progrediu, tu entendes? Eu que tenho mais aulas, então imaginas, aquele que passa uma vez por semana lá em sala de aula. Também tem esses aspectos.

A = Esses fatores, não é?

V = São vários aspectos, vários fatores que influem.

V = Às vezes eu não consigo nem andar direito na sala, para prestar, dar um atendimento individual na hora do exercício, não é, Antonio? Então como é que eu vou saber se aquele aluno evoluiu, se aquele aluno melhorou, se ele progrediu ou se não. Tem alunos que a gente não consegue.

A = E que daí...

V = Ele acaba sendo avaliado só por aquele peso dos números mesmo.

A = Por aquilo que tu tens de concreto para poder avaliar. Bem, pelo que pude perceber intercalas a literatura com a questão do que chamas de escrita, articulando a gramática. Assim percebi que já tinhas introduzido a questão da descrição, o estudo da descrição.

V = É esse, esse é um trabalho que venho fazendo desde o início do ano.

A = É, exatamente! E pelo que eu pude perceber, depois dos trabalhos de literatura dissesse assim, aos alunos: nós estamos trabalhando com a descrição de pessoas, características pessoais, sentidos e a partir de agora a gente vai trabalhar com as partes da descrição de objetos, de ambientes. E aí nesse dia, tu detalhaste com os alunos as partes da descrição, levando-os a identificar o que se refere à introdução, o que se refere ao desenvolvimento, à própria conclusão. E após desse detalhamento tu passas então, a trabalhar na aplicação com os alunos. Iniciando pela descrição em uma parte única e depois então em objetos que têm mais de uma parte. Então, o que eu identifiquei, que para fazer essa aplicação trabalhaste todo tempo questionando os alunos para que eles identificassem características do objeto. Relativo àquelas questões que o aluno deve se fazer na introdução, no desenvolvimento e na própria conclusão. Tu usaste o clipe, não é, e aí tu não dissesse assim: “Bom, quando vocês pegarem o clipe, vocês devem fazer isso”. Mas foste questionando todo o tempo, quando tu dizes assim: “Qual a procedência do clipe? “A gente tem condição de dizer? Vamos ver qual a localização, onde ele fica. Qual é o seu formato? Como podemos compará-lo?

V = Queria que eles pensassem.

A = Isso na verdade, estimula o pensamento. E quando chega no desenvolvimento que entra a questão da comparação, não é? Tu dizes assim: o que há no material que vocês tem? Agora vamos ver a sua utilidade. E aí depois se referindo ao texto que eles tinham que era sobre o clipe. Tu solicitas que a Raquel leia a descrição. “Vamos ver se o texto que vocês fizeram seguiu o esquema que nós elaboramos na verdade”. Que tu fostes elaborando com eles através do questionamento. Isso mostra a tua preocupação com o pensamento, porque comparar é uma operação que exige um nível de operação mental que vai além da identificação. Porque identificação tu já tinha feito com eles, já tinha levado-os a identificar. E a partir daí tu levaste, tu dizes assim: “Nós temos um exercício para fazer, mas antes nós vamos fazer um trabalho”. E aí tu traz os objetos em um saquinho e faz com que eles na verdade, sintam aqueles objetos. Até porque tu dizes assim: que, numa descrição, a gente não pode só olhar, a gente tem que sentir. Os alunos não podem olhar, devem apenas sentir através do tato o objeto. E aí os alunos, então, depois deles sentirem, dissesse: “Agora, vocês podem olhar para ver se aquilo que vocês sentiram pelo tato, vocês colocaram na cabeça, se é aquilo que vocês realmente pensaram”. Isso é uma preocupação com o pensamento. Depois retiraste os objetos do saco para fazer um comentário com os alunos, das características dos objetos. Aí depois tu passas para a descrição que tu chamaste de variação dois. Que na verdade, é a descrição de um objeto com mais de uma parte. No material havia uma sugestão da descrição de um pedaço de giz ou de uma borracha. E tu

orientas os alunos para que eles escolham ou o giz, ou a borracha e façam uma descrição. Percebi que em todo esse processo tua preocupação estava voltada para que os alunos aprendessem a técnica da descrição, os assuntos eram apenas pretexto para tal. Concordas com o meu olhar?

V = Agora que tu vens me dizer? É por isso que digo que depende do assunto para trabalhar com a interdisciplinaridade.

A = Acreditas mesmo nisso?

V = É que depende da tua preocupação.

A = E se na tua preocupação estiver o enfoque interdisciplinar?

V = Quem sabe!

A = Pude também observar a tua preocupação com a produção e a leitura. Os alunos produzem e eles lêem. E também a busca, um aluno te solicitou que tu dissesse se uma palavra tem acento, tu pegaste e dissesse assim: “Fulano, empresta o dicionário?” E a aluna procurou e foi lá e te mostrou e disse, aí é assim, professora. Então também a aplicação quando o pessoal estava trabalhando e o Jairo, tu pediste que o Jairo lesse a descrição que ele fez sobre a borracha. E aí ele misturou as pessoas do discurso. E tu dissesse assim: “Olha, gente, nós já trabalhamos para não misturar as pessoas do discurso”. Então quer dizer, isso é o que tu chamas de gramática aplicada.

V = É, a aplicação.

A = Ah!... Aí tu dizes assim: “Vocês fizeram a descrição de um objeto, de uma única parte, agora vocês vão descrever objetos com mais de uma parte. Agora podem escolher objetos para escrever. Quer dizer, a oportunidade de escolha. E que a gente acha que nesse processo não tem pensamento. Tem sim, porque no momento em que eu escolho, eu escolho a partir de um critério.

V = Eu acho isso que fica mais fácil de descrever quando se tem alguma noção do objeto a ser descrito.

A = Claro! Ele faz uma avaliação, não é? E quando ele diz é mais fácil, porque de repente esse objeto ele consegue, está esquematizado na sua cabeça. Ele tem uma experiência inclusive maior com esse objeto. E aí tu dizes assim: “Na próxima aula então vocês tragam revistas, folhas que tenham ambientes internos porque nós então vamos trabalhar esta questão” Aí no outro dia tu retomas todo o trabalho que tu realizaste, tentando organizar os alunos para a continuidade. E aí então, tu dizes que “na aula anterior a gente construiu o texto com a descrição de objetos com mais de uma parte, mas não lemos”. E aí então pedes para que os alunos leiam os seus textos, e dizes assim: “quem concluiu pode ler”. E aí tu divides em lugares internos e externos. E aí destaca as partes da descrição de objetos, em forma de questionamento. Tu trabalha o exemplo que tem no texto, questionando novamente os alunos e aí tu parte para a aplicação. Quem trouxe a gravura? Quem não trouxe? Tu trouxestes? E eles então começaram a trabalhar. E um aluno diz assim: “Quanto vale professora?” E tu dizes que não é para entregar, mas para nós

lermos em aula. E aí a tua preocupação com a aprendizagem. Que eles construam realmente, que no teu objetivo aquele momento era que eles fizessem essa construção. E para fazer essa descrição os alunos tiveram que analisar a gravura, exatamente para perceber quais partes constitutivas dela. Eu me lembro que tinha uma dupla próxima a mim. Sempre procurava que eles fizessem a construção em dupla e trocando e tal. E aí uma aluna leu. E tu sempre atenta ao movimento deles. E uma coisa assim que eu achei que foi em todas as aulas, a tua preocupação aliás foi uma coisa que eu percebi nos professores da Escola, que foi uma coisa que antes eu não percebia. A preocupação com o ambiente da Escola pela sala de aula. “Retornem, desarrumem as cadeiras, vamos arrumar, vamos voltar ao ponto de origem”.

V = Há isso é forte aqui na Escola. Existe essa preocupação, principalmente agora. Ma vamos voltar ao que estás me falando. O que achaste, então, da ida ao Morro do Farol para observação de pontos a desenvolver a descrição de paisagem?

A = Considerei uma iniciativa apropriada. Mas chamou-me atenção o fato de que olhando o tempo disseste aos alunos: “Olha, nós íamos hoje sair, mas como o tempo hoje não está bom, nós vamos deixar para ir outro dia”. Aí eles reagiram e cedeste a vontade dos alunos, sugerindo, não impondo o Morro do Farol. E aí, antes de ir, tu encaminhaste assim, como construir essa descrição, como fazer. Porque na verdade nós fizemos uma excursão, foi a pé, mas foi uma excursão, não é? Como se comportar lá, como se comportar durante o trabalho e lá mesmo, na verdade, os alunos iniciaram a descrição. Eles não foram só olhar, mas eles iniciaram inclusive a construção do próprio pensamento. Que eu achei assim um ponto realmente muito alto. Fica evidente a tua preocupação com a aplicação das questões gramaticais na produção, quando tu repassas com eles, todas as construções que eles fizeram, as produções escritas que eles fizeram.

V = Que achaste da descrição que eles fizeram?

A = Pela tua manifestação o objetivo que tinhas, que era a descrição, foi atingido. Pelo menos, a descrição que a aluna fez da vista do Morro do Farol, pela tua atitude de me mostrar e dizer: “que bonito, não é?” me fez pensar que a aprovaste. Entretanto, pelo conteúdo e estrutura do texto, penso que prevalece a preocupação com a técnica descritiva.

V = Isso era o que eu pretendia e não pensei que poderia fazer de outro jeito para contemplar outras questões. Por isso, como vistes, no último dia que me acompanhaste, fiz uma retomada geral, a partir do texto de Garcia Lorca. Pedi para os alunos lerem o texto, perguntei-lhes, que tipo de texto tínhamos, por que se tratava de um texto descritivo. Procurei explorar o texto, com o objetivo de levar os alunos a detalharem como o autor encaminha a descrição do jardim, que o texto se referia. Não pensei que poderia fazer interdisciplinaridade.

A = É que realmente tinhas um espaço favorável para explorá-la, tendo em vista a metodologia que utilizaste. Faltou teres estimulado os alunos a pensarem para além do espaço técnico da descrição. Na observação que os alunos fizeram do Morro do Farol poderias ter aproveitado para que eles ampliassem o olhar que ficou descrito em suas descrições.

V = A gente precisa de ajuda para fazer esta reflexão.

A = Por isso, estou me convencendo que se as chamadas equipes pedagógicas das escolas não resgatarem isso, acompanhando o professor, não verificando o que está fazendo...

V= Não fiscalizar.

A = Não fiscalizar, mas ser uma prática: “Antonio, hoje eu estou fazendo um trabalho, estou apostando nesse trabalho, queria que tu me acompanhaste, para depois eu discutir contigo”. Tinha que ser uma prática. Eu acho assim, que se não for dessa maneira, as chamadas equipes pedagógicas não tem função que as justifiquem.

V = Porque a gente precisa de um apoio mais direto. E sabe que a gente que tem uma disciplina assim, a gente não tem a teoria. Tu entendes? Tu falaste coisas aí que a gente nem precisa, nem se dá por conta. E sabe que é bom a gente buscar isso aí, resgatar isso aí, isso aí e a valorização do professor, do trabalho do professor lá em sala de aula.

A = Claro!

V = Porque às vezes a gente ainda troca alguma coisa: “isso não deu certo”. Mas aí é entre nós mesmos de Língua Portuguesa, sabes? Precisa ter a teoria por trás disso para dar um embasamento. E a gente não tem. Porque nós não temos, os professores de Matemática, de Português, não tem essa teoria. E o pedagogo tem, no caso.

A = É, e até para que a gente possa retornar com o próprio professor e resgatar essa confiança, não é? Quer dizer, parece que as pessoas que fazem parte da equipe pedagógica ou da própria direção, parece que são pessoas alheias ao trabalho. Então, o que se vê? Se vê cada professor trabalhando no seu trabalho e tu não tens como oferecer referência, porque tu não conheces, desconheces realmente o trabalho, não é?

V = Antonio, o quê que tu vistes que tu não te agradaste? O que há para ser melhorado em minhas aulas?

A = Eu não fiz esse olhar, sabes? Eu fui com outro olhar. Porque o meu objetivo é contribuir para que cada um de vocês possa resgatar o potencial transformador que tem dentro de si.. Eu acho que as falhas, as nossas “falhas de gravação”, que hoje está muito em moda, não é? Elas são decorrentes do próprio processo, e ela pode ser perfeitamente retrabalhadas. O meu objetivo foi exatamente de fazer este resgate, para ver qual é o potencial que a gente tem, até para investir na continuidade de uma mudança. Tu tens este potencial.

V = Eu sempre fui uma pessoa assim. É que é assim, se eu tenho uma coisa para trabalhar, mas que eu não sei bem. Eu vou lá estudar, e para me sentir bem firme na frente deles, tem que se sentir bem firme na frente deles. Então eu sempre tive essa característica comigo. Inclusive eu fiz Inglês e não sei nada de Inglês. E

quando eu fui fazer o estágio de Inglês, a professora disse assim para mim ainda: “É VA, tu nasceste professora, porque tu não tens um bom domínio de Inglês, mas tu estudaste e tu viestes aqui e destes a tua aula”. Claro, eu sabia das minhas intenções, eu sou péssima em Inglês, tanto é que eu fui para a Língua Portuguesa. Porque eu acho assim, se eu vou lá dar aula de Inglês, eu tenho que saber falar Inglês. Eu não admito.

A = Sei que já respondeste no questionário, mas qual é mesmo a prioridade que o IEEMD precisa atacar para continuar inovando?

V =. É a formação continuada, isso é, cursos, coisas assim.

A = Isso !

V = Eu acho que é isso aí. Sabes que cada vez que a gente faz cursos, a gente se renova, não é Antonio? Dá um ânimo, uma injeção de ânimo nas pessoas. Acho que falta muito isso aqui, sabe, oportunizar.

A = E essa formação continuada, pode ser concretizada nisso que colocaste, não é? De resgatar as coordenações de disciplinas, no sentido de que possibilite encontros.

V = É uma valorização do professor.

A = Isso mesmo.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM INFORMANTE-CHAVE

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 29/09/2000
Entrevistado(a): FA - Diretora
FITA Nº 5

A = Tu te lembra que naquele primeiro encontro eu apliquei um questionário que o pessoal respondeu, eu consegui sintetizar as questões e estabelecer, segundo os professores as principais mudanças ocorridas na Escola, os não avanços e as prioridades que a Escola deve atacar. Segundo os professores, os maiores avanços são a democratização da Escola, a participação, a organização administrativa e a qualidade do ensino. O que achas desses dados?

FA = É, bom, eu acho que em primeiro lugar ali, democratização da escola é importante, mas a preocupação com a qualidade do ensino, que realmente foi uma preocupação nossa, a organização administrativa e esses 3 itens eu consigo perceber.

A = Foi surpresa? Foi surpresa, não?

FA = Não, não foi surpresa

A = Achas que a democratização da escola...

FA = Não isso é importante, não eu acho que realmente, eu também concordo, abriu-se espaços que não existia, como tu sabes que a gente não participava do processo, nós só brigávamos pra participar e não conseguíamos...Eu acho que a democratização nós tentamos interferir, nós interferir pra que as coisas mudassem até podia ser democraticamente, mas mudasse através do comprometimento, mas na prática as pessoas continuaram a fazer aquilo que elas queriam.

A = Quando tu dizes nós interferimos, é no sentido de que?

FA = Na nossa proposta da equipe, é que nós interferíssemos pra que houvesse um maior comprometimento.

A = Trazendo inclusive profissionais...

FA = Isso, isso, mas acho que nós não avançamos nesse comprometimento.

A = Tu achas que não?

FA = Muito pouco, muito pouco e as pessoas continuaram fazendo, não sei se tu pode dizer que é democracia, como queriam, como acham que deve ser.

A = Bom, aí nós vamos passar pra outro assunto, as áreas e os aspectos que a escola não avançou conforme os professores: a prática pedagógica, as relações, comprometimento...

FA = A gente já tentou atacar alguma coisa, mas a gente não conseguiu.

A = Tu acha, tu concordas que a escola não avançou muito na questão da metodologia?

FA = Na parte da aprendizagem, a preocupação da gente sempre foi essa que é fundamental, não avançamos e que não ainda há pouco comprometimento.

A = Tu achas que esse ponto não avançou, a metodologia permaneceu?

FA = Eu observo assim, problemas sérios persistiram, eu até consigo apenas alguns avanços significativos.

A = As razões que os professores apontaram, do não avanço na prática pedagógica e na metodologia foi falta de desejo e comprometimento e desprendimento dos professores, acomodação gerada pela má remuneração, falta de aperfeiçoamento, estudo e conhecimento.

FA = É, eu concordo, eu tinha dito antes, não houve comprometimento do pessoal, há resistência e aí eles resistem, são acomodados. Eu acho difícil, porque quantos dias nós promovemos cursos sem ter um bom público.

A = A PPP pode ser sintetizada em 4 itens de preocupação, entre eles a crítica e a interdisciplinaridade.

FA = A gente vem trabalhando pra isso. Entretanto em determinados momentos penso que temos avançado pouco. Antonio, eu não sei porque, mas a gente ao menos trabalhou muito. A equipe trabalhou muito por isso, pra que isso acontecesse e cada ano tivéssemos um ensino diferente.

A = Eu fiz, tu sabes que eu fiz um levantamento de toda Escola em termos de aprovação e reprovação dos alunos e percebi que as disciplinas da tua área são as que mais reprovam.

FA = A LA era ótima! E eu acho que cresceu muito como professora de Matemática, mas alguns não se comprometeram. O colega AS, por exemplo, é um ótimo colega, bom professor, conservador, mas não avançou, ele continua com a mesma visão, com a mesma metodologia. A RE também.

A = Da visão da Matemática convencional

FA = Mesma, mesma, mesma,

A = Isso, mas eu quero dizer o seguinte: nestas disciplinas os alunos acabam reprovando, mas em disciplinas das áreas das Humanas o que justifica a aprovação em massa?

FA = Pois é, uma contradição, eu acho que Matemática é um pouco de questão de metodologia.

A = De metodologia?

FA = Acho, acho.

A = Baseada na metodologia do que? Baseado em que que tu dizes?

FA = Os professores não avançam na questão da metodologia.

A = Na forma como trabalha o conteúdo...

FA = E depois como avaliam, eles não avançam, não avançam.

A = Porque tu vê, eu assisti, eu acompanhei a LA, ela trabalhou produtos notáveis com os alunos, articulando com Geometria, não era fórmula sabe. Ela contou uma história contextualizando pros alunos. Meu Deus! Os alunos não vão esquecer nunca aquilo.

FA = Até o ano que vem espero a MO (outra professora de Matemática) se aposente. Aí tu vê o índice de reprovação da LA e o índice de reprovação da MO. Se o aluno reprovar na 7ª série, ele pega MO provavelmente, e tem um susto. Então eu acho que na questão da Matemática, os professores não conseguiram, na questão da metodologia e da avaliação. Mas eu acho que também em Estudos Sociais na nossa escola, por exemplo, é um fracasso, com exceção do professor WY e acho que a AL talvez.

A = Se trabalha encima de datas e fatos, não se trabalha em cima de uma compreensão. Aí a gente entra naquela questão né FA? Duma preocupação em sair do ensino mecânico, da decoreba, pra desenvolver o pensamento.

FA = Nós temos também, na área de História e Geografia, um problema de formação de colegas. Em Geografia nós não temos nenhum profissional habilitado. A AL que dá Geografia é filósofa. A ME que trabalha no Ensino Médio, tem Licenciatura de Curta duração.

A = Então, a gente tem-se um problema de formação, inclusive de formação inicial.

FA = Formação, formação.

A = Bom, já que nós estamos falando em formação, então, podemos passar pros aspectos prioritários que a escola deve atacar, segundo os professores. O item que entrou mais, que a escola deve atacar é a formação dos professores. Acho que fecha com o que tu colocaste.

FA = Eu acho que se a gente fizer isso aí, as outras coisas naturalmente vão acontecer.

A = Naturalmente elas vão acontecer. Conversando com o pessoal, eles dizem que não conseguem se ver no seu trabalho, porque esse exercício é feito na Escola de maneira muito superficial. Segundo eles se trabalha com coisas muito gerais.

FA = Nem eles, nem eles fazem essa leitura do trabalho deles.

A = Não, não conseguem. Quando perguntei a eles, “como te vês no teu trabalho?” e “como vês a minha análise do teu trabalho?”, eles tiveram dificuldade de se posicionar. Uma colega me disse: “Eu nunca pensei sobre isso, a gente nunca fez isso, eu estou fazendo isso pela primeira vez”.

FA = Porque antes era assim, Deus nos livre, né Antonio!?

A = É, a gente faz um trabalho fora, fora dos professores...

FA = É eu acho, que essa é a nossa angústia, porque no fim a gente trabalha, trabalha em equipe e avança pouco.

A = Mas tem se avançado em alguma coisa.

FA = Acho que cumprimos o papel, estamos cumprindo o papel. É que eu digo assim: eu tenho a consciência de que a gente se esforçou, não conseguimos atingir tudo, mas...

A = Pelo que se pode perceber a Escola está conseguindo resgatar a sua credibilidade.

FA = Ah, isso é muito importante!

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
 PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
 EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM INFORMANTE-CHAVE

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 25/09/2000

Entrevistado(a): RE – Professora Coordenadora do Projeto *Plantar Cultura Florescer Educação*

FITA Nº 15

A - Então, entre as principais mudanças ocorridas na escola, os professores colocaram que, pela ordem decrescente, tá RE.

- A democratização da escola, participação de alunos, pais, professores;
- A preocupação com a qualidade do ensino;
- A organização administrativa da escola, dos setores;
- A conscientização, comprometimento de pais, alunos, professores e funcionários;
- As relações, é uma outra que os professores acham que aconteceu;
- O aspecto físico da escola;
- A avaliação;
- A disciplina.

E há quem diga que a escola mudou, mas mudou negativamente. Desses pontos que foram colocados aqui, para ti o quê que realmente é mais forte na mudança do IEEMD?

RN - Olha, o mais forte na mudança da escola eu considero que houve uma mudança na interação, porque eu acho que o aluno interage mais, ele participa mais. Eu percebo que, na sala dos professores, os professores já interagem muito mais. Então, existe uma, eu chamo isso de interação, poderia ser cooperação, poderia ser questão democrática, mas eu vejo que existe mais que uma convivência e um interesse do trabalho de um professor com outro e isso mexe com todas as partes aqui. Porque eu lembro muito bem que, antes desse projeto, que havia aquelas panelas que eu não sei, Antônio, se tu acompanhava assim. Havia muito descontentamento, desperdiçava-se muita energia, e agora não. Agora a energia está começando a ser usada para modificar a coisa. As professoras, dentro das suas disciplinas, eles já se conversam muito mais, eles já dividem o material, pesquisa. E eu que estou fora, por exemplo, o meu trabalho é um trabalho separado. Eu trabalho com valores, que é do ensino religioso, e a e ecologia onde, claro, que eu trabalho com todo mundo. Mas quantos professores às vezes me procuram. Para questões às vezes de história, questões de ciências, questões de todas as disciplinas, pela questão do questionamento dos alunos. Eles querem saber não sei o quê de tal país, os transgênicos, por exemplo, então eles vêm procurando a gente. Eu noto que isso não é só eu porque eu fico observando os outros, então a interação, eu acho, que é o ponto mais forte. E outra coisa que eu percebo assim, que seria em segundo plano, é que existe um maior assumir de cada setor. Eu vejo os funcionários, eles se organizarem. Agora eles se impõem, colocam propostas, não são mais cordeirinhos que obedecem. E assim por diante. E eu acho assim, os próprios alunos também, os pais, vêm muito mais na escola. Ultimamente, as reuniões têm sido muito freqüentadas, talvez nem seja pelo...

A - Essa interação para ti, ela é forte?

RN - Ela é muito forte, e qualquer pessoa que tem uma visão ampla percebe isso. Eu vejo isso como ponto forte. Claro, a gerência mudou, mas eu acho assim, não é tanto a gerência mudar, porque pode estar gerindo uma pessoa que às vezes não esteja. Eu, para mim, é a questão de tomada de consciência. Hoje de manhã...

A - Tu acha que não está na questão do tipo de administração?

RN - Claro, foi provocado.

A - Foi provocado.

RN - Foi provocado. Foi muito provocado, isso. Mas acontece que pode ter muito bom administrador, e as pessoas que acompanham não vão, né.

A - Não quererem.

RN - Eu acho que é isso aí, porque, muitas vezes, é um bom professor, um excelente professor, e ele não consegue as coisas. Agora ali estava no momento. Olha, o Marcílio Dias está caminhando o seu momento e eu sei muito bem porque que eu não saí ainda. Eu me aposentei, eu podia não estar trabalhando, mas eu tinha alguma coisa para fazer aqui dentro, e tenho mais algo a fazer. Tem um monte de coisas que vão acontecer.

A - Bom, entre as... e aqui aparece a questão do aspecto físico da escola, que melhorou.

RN - Melhorou, sim.

A - E que tem a ver com a questão do projeto de vocês. Mas depois, eu ainda vou falar. Ao lado das mudanças, os colegas colocaram as não mudanças, ou seja, os não avanços, ou avançou pouco, né. Eles dizem assim, pela ordem: que não avançou muito o ensino, a prática pedagógica.

RN - É, eu acho que não.

A - As relações não mudou muito. Parece contraditório, mas esses professores que acham que não, há alguns que acham que não. A avaliação na escola não mudou muito; Que as normas de convivência estão muito no papel, que não mudou muito também a preocupação com a aprendizagem; o comprometimento, também, das pessoas; que o encaminhamento da proposta não avançou, porque, segundo esses colegas, essa proposta, ela se coloca em questões muito gerais e não trata de trabalhar as específicas; que também não avançou a questão da biblioteca. Tu concorda? Qual é o aspecto assim, que tu acha que não avançou?

RN - Eu para mim, a questão da aprendizagem. Eu acho que nós devíamos nos atualizar mais, nós somos muito livrescos. Eu percebo. Hoje eu assisti uma cena que mostra isso. Uma professora que não usa livro, é uma professora de quarta série, ela queria estudar a questão urbana e rural. Então, ela havia pedido que os responsáveis providenciassem um ônibus e simplesmente não providenciaram. Ela

ficou apavorada quando chegou na escola e, quando estava tudo planejado de ir com as crianças ver um... para eles poderem formar a sua lição. Então, é ali que eu vejo, talvez alguém que é responsável disso pensou: "Por quê que ela não pega um livro, por quê que ela não pesquisa?" Entendeste? Então, nesse sentido, eu noto que ainda existe uma certa resistência. Apesar de que a saída, uma saída, ela nos ajuda um monte, de um lado. Agora, de um outro lado, eu vejo uma aprendizagem através do nosso projeto, eu acho que foi muito grande, porque a gente percebe que existe interesse. Vários alunos já vieram me falar "professora, eu vou ser bióloga." Eu digo: "Mas por quê?" "Sei lá, eu comecei a sentir como é bom trabalhar com algo que evolui." Então, ela se encontrou ali. Então, é uma aprendizagem, mas diferente. É uma questão de criação de consciência. Então, eu acho que a questão da aprendizagem é muito ainda disso aí, o professor ir lá na frente, saliva e giz e tchau.

A - Então, tu concorda que a prática pedagógica, o ensino, ainda não avançou muito?

RN - Eu concordo. Ela avançou mas não o suficiente.

A - Não o suficiente. Os que colocaram que o ensino, a prática pedagógica não avançaram, eles colocam algumas razões para isso. Então, eu vou te colocar. Eles dizem que falta desejo, entre as razões, que falta desejo, comprometimento, desprendimento dos professores; há acomodação gerada pela má remuneração; há falta de aperfeiçoamento, estudo e conhecimento; insegurança e medo do novo; falta coleguismo, ambiente comum e acolhedor; falta reunião entre áreas; falta traçar metas; e a supervisão é fraca. Dessas razões, tu concordas com essas razões? Que essas são referentes apenas ao ensino.

RN - Não todas. Agora, eu concordo muito nessa questão assim, ó: tem professores que eles dão como desculpa a má remuneração para não avançar. Tu, Antônio, eu, RE, e mais alguns outros estão estudando sempre. Isso não é questão de remuneração, porque eu posso dizer que é questão de priorização. Porque, no momento que eu gosto daquilo que eu faço, eu me dedico. Porque a gente sabe que muito pouca gente está ganhando o que realmente merece ganhar. Mas então, eles estão começando a trabalhar com prazer e fazer desse trabalho um estar feliz e avançar também. Porque o aluno que vem nos procurar, ele é obrigado a vir, não é?

A - Claro.

RN - Então, se eu vou perder tempo em começar a lamentar por ganhar pouco, e não aproveito o tempo que estou com ele, o quê que eu estou formando? Eu tenho esse conceito.

A - Quando tu tens esse teu pensamento assim, ó: tu és professora, antes de tu estar nesse projeto, que na verdade também é uma forma de ensinar. A forma como tu estás nesse teu projeto e nas tuas aulas, tu acha que tu contribui para o avanço desta proposta da escola?

RN - Nossa! Olha, eu vou dizer uma coisa para você, eu acho que muito, muito, muito. Porque o que eu trabalho é a transformação. Desde as sementes que as

crianças lançam na terra, todos os alunos, só alguns que não, todos tiveram chances de plantar e hoje tem muita gente que está procurando a flor que ele plantou. E, especialmente com os pequenos, que eles colocaram a semente. A transformação então, eles foram vendo assim: era uma semente, ela se transformou em uma muda, em uma plantinha, eles transplantaram essa plantinha. Agora acompanhando, à medida que vão colocando alimento para a mudinha, ela vai crescendo, a gente vai trabalhando com eles. É assim. Como no dia da árvore. Nós plantamos uma árvore para o pré. Eles foram lá na minha casa porque eu não tinha tempo para atender todo mundo, então o meu marido atendeu o grupinho do pré. Eles foram e ele deu um frutinho de árvores crescendo, árvores com flores, árvores com frutas e que pudessem ser saboreadas. Aí, do lado da nossa casa, tinha frutas, mas não era do nosso pátio. Aí, ele falou: “Vocês levem essas sementes, e vocês plantem em qualquer lugar de Torres essas sementes. Porque vocês vão ver, quando vocês forem grandes, vocês vão ter frutas para os filhos de vocês colherem no pátio dos outros. E deu uma muda de árvore para eles plantarem na escola. Aí, eles chegaram e veio um agrônomo, fizemos toda uma celebração e plantamos aquela árvore. Aí, foi questionado assim: isso aqui é uma criatura nova que veio hoje, ela é da turma, ela precisa ser cuidada. Aí, os meninos falaram assim: “Na hora que nos estivermos na oitava série, ela já vai estar grande, e quando nós tivermos nas formando, daqui a onze anos, nós poderemos nos sentar à sombra dessa árvore.” Então, aí, foi colocado assim: “Como vocês crescem, a árvore cresce, tudo cresce, tudo se transforma, então nós temos que ficar atentos, observar. Agora, vocês estão pequenos, daqui uns dias vocês serão adolescentes, são jovens.” Então, é toda essa questão. Por exemplo, o lixo nosso é todo trabalhado. As crianças não têm mais o lixo como uma coisa nojenta, uma coisa suja, mas como uma coisa deles.

A - Isso a gente percebe claramente.

RN - É eles que produzem. Então, agora há pouco eu estive juntando um lixo ali, daí uma turma estava sentada e uma disse assim: “Aí, Zeli, como você tem coragem de largar um chiclete no chão, tu não vê a professora juntando coisas que ela não produziu?” Aí, eu só fiquei de longe ouvindo. Quer dizer então, assim, acontece, isso é uma transformação, e é essa a minha intenção. É mudar a consciência, fazer as pessoas perceberem que o outro não é responsável pelos meus atos. Então, assim, na rua, há poucos dias, eu vi uma pessoa deixar cair lixo. Nós tínhamos limpado tudo ali na frente. Aí, a criança chamou a pessoa que ia passando e disse: “A senhora perdeu alguma coisa.” Aí, ela olhou para trás e disse: “Não, mas é lixo, fui eu que larguei.” Era um papelzinho de bala. Aí, a criança disse assim: “A senhora não viu que está tudo limpinho?” Aí, a mulher juntou e foi, né. Então, eu acho que alguma coisa vai acontecer, não é tanto.

A - E vai.

RN - Está.

A - Está acontecendo.

RN - E outra coisa, eu vejo pelas alunas que estão trabalhando em outras escolas, como elas estão preocupadas. Várias delas já vieram: “Ai, o quê que nós podemos

fazer para mudar essa escola também, que a nossa escola é exemplo.” Então, quando elas saem dali, elas vêem que a nossa escola é exemplo.

A - E para colocar isso, quer dizer, eu que trabalhei agora nessa etapa de acompanhamento dos professores com cinquenta por cento das turmas da escola. Então, é representativo, né. Então, assim, a preocupação dos professores com o ambiente. Trabalhando com os alunos, trazendo isso para os conteúdos, para as discussões, articulando.

RN - É isso que eu estava falando antes: é nessa questão assim. Eu acho que ali é que está. Ainda é livresca, mas já está mudando. Mas pode ser melhor.

A - Pode ser melhor.

RN - Pode ser melhor.

A - O professor, por exemplo, desorganizando a sala de aula para poder trabalhar. Desorganizando que eu quero dizer do convencional, e depois, antes de terminar a aula, dizer aos alunos: vamos deixar a sala arrumada. Devolver o material à origem. Quer dizer, vamos tomar o recorte do jornal que foi feito, vamos separar e vamos colocar no lixo. Isso era uma coisa que não havia na escola.

RN - Não, não havia. E outra coisa...

A - Era um lixo só, né, RE.

RN - Acho que tu tens as fotos. E tem mais o seguinte: outra coisa que eu percebo assim, mudou o relacionamento dos professores, dos alunos com os professores. Eu noto que os alunos, eles parecem que não consideram o professor mais tanto quanto aquele. Eles jogavam lixo nos professores, acho que tu te lembra.

A - Lembro sim, claro. Mas a nossa campanha...

RN - Então mudou, mudou.

A - A gente se sentia até como quase que impotente, né.

RN - Sim, E olha, vou dizer uma coisa para ti, Antônio, mudou o jeito de pensar da própria direção. Porque no começo, quando nós iniciamos o trabalho do lixo seletivo, era a ... que começou a Leonila. E eu lembro muito bem que um dia eu fui chamada na direção, inclusive nós estávamos reciclando o lixo no corredor. E veio uma visita e a diretor ia passando e empurrou a caixa, empurrou nós no canto que nós estávamos lá e daí ela disse: “Ai, vocês com essa lixarada.” E meio que empurrou assim. E aí, como eu não calo a boca, eu disse: “Olha, eu acho que você tem que ter mais respeito com nós também.” E aí, isso foi demais, porque estava com uma visita estranha e eu, uma professora rebelde, né. E os alunos ainda: “é verdade, é verdade.” E aí, ainda aquele dia eu questionei muito. Eu disse: “Fátima, pode ser também, mas o lixo provoca uma revolta, o lixo é coisa feia, é coisa suja dentro de uma escola. Eu entendo você, mas você tem que mudar o jeito de pensar, tem que começar a nos apoiar, porque isso aqui cumprir. E quando nós tínhamos o volume de 1500Kg e nós não conseguíamos o destino, eu lembro que ela mandou simplesmente nós pegarmos e colocarmos o lixo para a rua. E fomos

para a rua e conseguimos que o mercado comprasse o lixo de nós. Então, é ali que eu digo, se a coisa acontece. É que eu sempre tinha um grupo comigo, sempre, e especialmente os alunos. Onde eles iam, eles me apoiavam e eles diziam: "Professora, nós vamos te ajudar." Então, ali que eu quero dizer para ti ó, a consciência mudou. De direção. Depois que eles começaram a ver que a coisa fortificava, aí todo mundo, aí melhorou, mas no começo foi difícil, Antônio.

A - Eu sei.

RN - Então, para tu ver, é aí mais uma vez, é consciência.

A - A nossa proposta, a gente analisado desde o começo a nossa proposta para o ensino, está calçada em quatro. A gente tentando sintetizar, a gente pode sintetizar em quatro aspectos. Um deles é fazer um ensino para a realidade, um ensino contextualizado; um ensino crítico; um ensino que desenvolva a consciência, o pensamento.

RN - A consciência, a criatividade e avance as experiências, né.

A - E a interdisciplinaridade. Agora, eu quero que tu fale da tua experiência como professora. Como é que tu colocar esses quatro pontos na tua prática? Tu tem conseguido? É fácil? É difícil? Como é que tu tem conseguido?

RN - Olha, eu vou dizer uma coisa para ti. Eu, se tivesse que trabalhar de forma convencional, eu não conseguiria mais, porque o meu trabalho, em primeiro lugar, é interdisciplinar. Se eu não souber história, se eu não souber biologia, se eu não souber geografia, se eu não souber português e até outras línguas, matemática, todas as matérias, eu trabalho isso tudo nas minhas aulas. Então, eu sou obrigada. Eu articulo a história., eu tenho os livros de história em casa. Eu estudo. Por exemplo, se eu estudo as grandes regiões da humanidade. Por aí, eu já começo, eu tenho que ter um conhecimento. Eu tenho que ter um conhecimento de história, de geografia, de estatística, de todas as outras disciplinas. A questão social, porque tem que ver os costumes, as formas. Isso é só um exemplo. Então, é interdisciplinar, com toda a certeza. A partir da realidade, nem se discute. Nem se discute, porque eu tenho muitos livros, consulto muitos livros, mas eu chego a partir da realidade que os alunos estão vivendo. Como está você? Qual o teu trato de força? O quê que tu gostaria que modificasse? E assim vai indo. Vou indo, vou trabalhando isso com os alunos. Então, são todos os grandes valores da humanidade dentro desse sentido. Além disso o outro e o ...

A - É a crítica.

RN - A crítica é muito claro, muito claro. O aluno não pode engolir tudo, o aluno tem que fazer a experiência. Eu acredito assim. Não acredite em nada, não vá no bico de ninguém, faça a sua experiência. É por aí. Porque essas questões, como eu disse para ti, a verdade é relativa de ponta. Até em que... Especialmente nessa questão filosófica, na questão de critério, de conceitos. Claro que tem os conceitos que eu não vou jogar fora, as pesquisas. Eu não vou jogar fora, mas eu tenho que avançar, eu não posso só ficar até ali. Por isso, eu sou uma pessoa que pesquisa muito.

A - Quando tu dizes isso, isso tem a ver com a tua preocupação em levar os alunos a pensarem além do que está dito?

RN - Claro, além do que se diz. Ele não pode só ficar nisso, porque como ficaria acanhado se o aluno ficasse só naquilo que eu coloco. Eu nunca consegui eu ficar. Eu sempre fui uma pessoa que questionei muito. Desde agora, na última faculdade que eu fiz, eu questionava um monte de professores. O próprio diretor, que era o Carlos, dizia: “Escuta aqui, vem cá, isso aqui ó, não dá para ir assim, não dá para ver isso aí.” E quando foi para fazer a questão, por exemplo, como é que se pode fazer uma tese a partir da prática. Aí foi... Eu sei que eu relatei simplesmente o trabalho prático e aí ele disse assim: “Aqui, ó, aqui você tem um exemplo. É a partir do prático, do crítico, do avançar e do pesquisar, do integrar, tudo é uma unidade só.”

A - Eu fiz um levantamento dos últimos nove anos, do movimento dos alunos na escola. Em termos de evasão, de reprovação, de repetência, que eu já passei inclusive para a direção e elas tiveram a oportunidade de apresentar a vocês e tal. Que demonstra também que a gente está evoluindo nesse sentido. Mais no segundo grau, menos no noturno, mais no diurno, menos nas primeiras séries do ensino médio, mas a gente tem um avanço. Mas eu também fiz um levantamento nesses nove anos sobre que disciplinas recai a responsabilidade de reprovação dos alunos. E eu cheguei à seguinte conclusão: que as duas disciplinas que reprovam, que são responsáveis pela exclusão dos alunos na escola, são língua portuguesa e matemática. E aí, em seguida, entra a química e a física, mas quem, na verdade, garante o carro chefe é tu, RE. Por que, RE? Por que a supremacia dessas duas disciplinas?

RN - Olha, eu não sei, mas eu vejo que um pouco porque o professor está muito sozinho. E se os outros professores todos ajudassem, eu acho que a coisa mudaria. Porque eu lembro quando eu era estudante, não era só o professor de português, eram todos os professores que nos ajudavam a corrigir erros. Então, eu acho que uma das causas é isso. O professor de português é muito sozinho, o professor de matemática, então, nem se fala. Tem muitos professores que dizem que seguiram ciências humanas porque tem horror de matemática. Então, eu acho que assim, aquele cotidiano da matemática, ele é esquecido. Eu acho que a matemática, ela tem que ser mais prática. Ela é muito...

A - Do cotidiano, né.

RN - Porque sabe o quê que me disse esses dias uma aluna? “Eu não sei porque o professor investe tanto nessa matéria”, sei lá se era logaritmos ou coisa assim, “isso é uma coisa que eu perguntei já para vinte pessoas”, diz ela, “e todo mundo diz que não usa nunca mais na vida.” Só aprendeu e até nem lembra, a maioria nem lembra. Então, a pessoa mesmo foi fazer um levantamento. E eu acho que é essa tal coisa assim. Então, eu volto de novo à essa questão, tem que partir da prática, tem que avançar. Porque agora tu vê o computador, a maquininha de somar, tudo, e não tem mais raciocínio. Se o aluno não raciocina, mas claro que vai ser difícil na matemática. Eu vejo o meu marido, que ele tem o primeiro grau, mas quando precisa fazer uma conta, eu peço para ele fazer, que ele é muito mais rápido que eu para fazer. Por quê? Porque é o que ele usa no cotidiano, é o prático. A gente quer

qualquer coisa assim, em prática, vamos dizer medida de isso, medida daquilo, dentro de um instante eles fazer. Então, é o que eles usam na prática.

A - Até porque tu acompanhando o professor de matemática, que eles dizem que a matemática é complicada, porque exige raciocínio. Mas tu verifica, na verdade, que não existe raciocínio, porque a maioria das vezes os alunos fórmula, arranjo de fórmula. Seguindo passos lineares determinados. Isso não é pensar.

RN - Não, não, não. Não existe e não tem pensar. Então, eu acho assim, me desculpe os grandes e ilustres célebres que construíram os livros, que são os grandes matemáticos, mas com certeza, muitos deles foram professores. Porque para você poder realmente aplicar na prática, eu acho que tu tens que partir da prática. Como vieram os alunos de terceira série, eles tiveram que tirar a medida dos canteiros. Aí, nós tiramos a medida assim, eles foram tirar a medida da área. Quanto que tem? Quanto mede? Por que é um retângulo? Eles foram multiplicando, foram fazendo e foram calculando, colocar as mudinhas. Tudo na prática. Eles foram para a sala de aula e eu pedi para a professora fazer cálculos com o sistema métrico com eles para ver eles fazerem na sala de aula. E vieram aqui e tiraram tudo dez, porque eles fizeram aqui na prática.

A - O pedreiro que fez a minha casa, ele fez a casa da minha filha aqui. Mas aqui tinha planta porque é obrigatório, mas tudo bem. Mas ele, inclusive, fez umas mudanças na planta e tal. Mas a minha casa, no meu sítio, eu disse para ele, eu quero uma casa assim. Ele projetou na mente dele, ele desenhou. Eu não fiz planta. É uma casa de dois pisos, uma casa recortada, eu gosto muito dela. O pessoal já esteve aqui e eu quero ter a oportunidade de levar o grupo de professores lá nosso. É que lá eu planto bastante, né.

RN - Que coisa boa.

A - E ele para isso precisou da matemática.

RN - Viu?

A - Porque para ele projetar aquilo e as proporções, inclusive de material e tudo, né. Aí tu fica vendo assim, que ele escolarmente, ele tem a quarta série. E como é que ele consegue? Quer dizer, é preciso que a escola também faça esse resgate da prática, né.

RN - Claro, claro. Eu vejo aqui, modificando um pouco, já. O pessoal da fotografia, eles estão fazendo um trabalho bem interessante na escola. Mas eu acho ainda que tem que melhorar muito.

A - Aí, para finalizar, a última. Ainda nesse questionário, eu perguntei para vocês assim: o quê que vocês acham. Qual é a prioridade que a escola deve atacar para modificar os números do rendimento escolar dos alunos em todos os níveis? Aí, eu consegui montar esse quadro, assim: os professores colocaram que, em primeiro lugar, a escola deve dar prioridade à formação continuada dos professores, pela ordem; na conduta dos alunos, disciplina, valores; na questão do conhecimento em termos de construção do conhecimento; na avaliação da aprendizagem; no compromisso pessoal e profissional dos professores; na valorização do professor e

do funcionário em termos de trabalho; a valorização pela escola; a integração professores, direção, e funcionários; preocupação com a formação profissional do aluno; e, por último, o ambiente da escola. Nessa ordem, desses aspectos, assim, tu pensas o quê? Que a escola deve dar prioridade a que aspectos para a gente continuar avançando?

RN - A escola como está ou o professor como está? Eu vejo assim: o professor tem que se convencer de que ele é um professor, de que ele é um formador. O professor, ele por conta, procurar se atualizar. E a escola também.

A - Na formação continuada dele.

RN - Dele. O que eu aprendi, isso não dá mais para o jovem de hoje. O jovem mudou. Eu vou ter que me atualizar. E o que eu noto, só para tu veres, Antônio, o que eu noto, eu fico observando muito. Esses professores novos que estão vindo, como eles estão vindo mais atualizados e parece que eles chegam mais perto do aluno. Então, eu não tenho nada que dizer dos professores que são mais antigos, porque eles de que têm experiência. Só tem o seguinte, eu acho que é preciso nós estarmos nos atualizando todos os dias. Todos os dias, em todos os sentidos. Eu não digo que a escola tem que proporcionar, eu acho que o professor tem que procurar. Porque olha que tem meios, tem livros. Você sentar com os grupos, você formar grupos de pesquisa, grupos de estudo e tudo mais. Claro, a escola apoiando isso tudo. Deixando participar de congressos, de seminários. Incentivando a participar de todas as formas. Porque agora nós temos chances, aqui em Torres, já. A própria ULBRA, ela proporciona aquela jornada, isso tudo é para a gente se atualizar. Porque às vezes tu parando um dia ou dois, você está ganhando um mês e parando, vamos dizer, um mês, tu estás ganhando um ano, para ir se atualizando. E procurar, eu acho que nós temos que. Não tem como continuar desse jeito. Agora, eu acho assim: não é a massa que vai avançar, são grupos que vai avançar. E esses grupos têm que ter tanta força que eles vão lavando os outros. Por exemplo nós, no nosso projeto, nós sentamos muito junto. Nós sentávamos toda semana junto. Sempre uma tarde, para ver como nós íamos ir. Foi isso que fez. Porque nós sentimos que nós estávamos conscientes, nós conseguimos. Nós íamos sempre lutando, as pessoas que nós íamos conquistando. E ampliando, ampliando, ampliando, sabe. Nós temos a lista de todos os professores, desde o começo que nos apoiavam e as turmas. Então, assim, nós tínhamos muito claro. Nós queremos atingir a massa, só que nós vamos nos preocupar em quem já está do nosso lado. E assim, fomos indo e praticamente a escola toda está conquistada. E eu acho que essa história assim, que a diretora tem que fazer, os professores todos... não, não adianta. Eu acho que tem que formar grupos. Um grupo muito forte que saiba usar estratégia e cativar os outros para a coisa avançar. E aqui na nossa escola, tem uma porção de professoras, já.

A - Tem.

RN - Eu sinto assim, a gente pode até fazer uma. Até nem parei, assim, um dia para ver. A gente fica olhando o todo, assim. Na forma de relacionar, na forma de pensar, forma de ser forma de... Porque existia aquele grupo que era do contra. Ainda tem, mas é pouquinho. O grito desse grupo é fraco, ele não contamina mais tanto. Agora, o que já está é mais um grupo que avança. Que está avançando, está modificando.

A - É. E eu estou saindo assim, dessa experiência convencido, RE, assim. Ah, e eu estou saindo, assim, bastante eufórico no sentido...

RN - Eu sei. Nossa, Antônio, se eu me lembro! Te lembra quando eu cheguei na escola, Antônio? Tu te lembra, o dia que eu cheguei na escola, Antônio, o primeiro dia para trabalhar, tu que me recebeu. E aí eu percebi, o Antônio tem pique para frente. Ele jogou a estrela para frente. Eu percebi isso muito forte. E tinha depois o Alfeu, eu achei. Mas depois o Alfeu se perdeu no caminho, porque sabe, outras coisas. Mas talvez em outra escola ele esteja fazendo um trabalho bom. E aí, eu fui tentando ver que era professor. Eu acreditava muito na Maria Helena, mas foi também. Então, tu olha quem é que é que segurou o fio da meada desde que eu vim. Eu vim para cá em 81. E eu sempre fui, claro, do meu jeito, do meu jeito de ser e tal. Mas eu tenho muito claro, eu sei o quê que eu quero. E se eu estou na escola hoje, eu deixei todos os meus outros trabalhos para investir. Eu recolhi toda a minha energia aqui dentro. Eu disse não, agora é para valer.

A - Porque eu concordo que nós temos muitos pontos para avançar no geral da escola, inclusive no ensino, mas eu pude perceber que hoje existe uma preocupação maior com que os alunos aprendam.

RN - Sim.

A - A gente não pode saber muito bem como fazer, mas tenta. Há uma relação mais democrática.

RN - Tem.

A - Os alunos conseguem dizer. Os professores estão dispostos a ouvir. Há uma preocupação com a coisa do espaço da escola. Da coisa da sala de aula, de se sentir bem, de chamar pelos próprios professores, do pátio da escola, né. Há uma satisfação.

RN - Um prazer. Eles sentem alegria de estar na escola.

A - Uns professores estão mais adiante, outros nem tanto, mas cada um está fazendo a sua caminhada. Eu cheguei a uma conclusão, RE, assim: como eu trabalhei esse tempo e eu não conhecia o trabalho dos professores. Eu estou convencido do seguinte: eu antes de entrar na sala com os professores, quem entrou em pânico primeiro fui eu. Em pânico, em torno do pensamento assim: como é que eu vou lidar com essa coisa, com esse desconforto que os professores irão ter de eu entrar na sala de aula.

RN - Ao contrário, sentiram uma leveza.

A - Mas eu, na verdade, a minha meta, qual era? Era de resgatar o potencial transformador, não para ir lá ver, fiscalizar e ver. E eu estou convencido exatamente do seguinte: se as equipes pedagógicas das escolas não resgatar esse potencial transformador, pode fechar, não precisa de equipe pedagógica nas escolas.

RN - É verdade.

A - Não há necessidade. Os professores precisam é disso, de pessoas que ajudem ele a entender o seu próprio trabalho. Porque muitas vezes o professor não consegue entender o quê que ele próprio está fazendo.

RN - Ele não tem auto-estima. Ele não se auto-estima.

A - Então, eu acho assim, que esse trabalho, ele tem a ver com o meu trabalho, com a minha formação, mas eu acho que é uma contribuição para a escola. Até porque o meu compromisso não termina pelo fato de eu ter me aposentado na escola. Mas eu faço parte dessa comunidade e estou aí.

RN - Claro, não tem nem por onde. E tem mais uma coisa, professor Antônio. Eu falo assim como eu vejo, como eu via a tua presença. Tu é uma pessoa que trabalha muito, tipo formiga, por baixo da terra. Quando a coisa aparecia é porque já estava construída. Então, que fizer assim, você não tinha chance de buscar ajuda desse, daquele, entendeu. Eu notava sempre assim, e o pessoal até dizia assim: quando tu vinha com as coisas construídas, tu já tinhas construído. Entendeu? E com a capacidade que tu tem. Tu é uma pessoa inteligentíssima, transformadora. Agora, tu já imaginasse tu continuar trabalhando conosco com esse novo. Como disse, eu vou entrar em pânico, né.

A - Eu agora estou em estado de euforia. Eu saí do pânico para o estado de euforia.

RN - Eu quero que tu entenda a minha forma de ver, né. Até tu, com toda essa capacidade que tu tens, não conseguia pegar com os braços todo mundo e dizer assim: “Vem cá! Vamos! Tu tem essa capacidade, tu tem essa, essa e essa, vamos juntar isso.” Agora o trabalho que tu fizeste, é um trabalho de transformação imenso, imenso... Eu vi hora, vários professores comentando. Porque deu um conversa na sala dos professores assim bá, o Benedito, porque hoje eles estão limpando os ossos da baleia, né. Aí eu falei para eles, “olha, gente, eu quero dizer para vocês, tem que ter estrutura, porque ainda tem carne na ossada, ainda eu vou ter que limpar com quiboa e são os nossos alunos que vão lá, os da Leonila estão lá, e mais a nossa turma.”

A - Aonde é que apareceu a baleia?

RN - A baleia apareceu na Praia Paraíso, ela encalhou e daí nós conseguimos que enterrasse. Conseguimos lá de Terra de Areia uma retroescavadeira, aí ela foi enterrada e deixamos ela um ano. E agora, ela tem que ser desenterrada porque senão os ossos já vão começar a se decompor também, porque os microorganismos. Então, os alunos foram lá hoje o dia inteirinho, com máscaras, com luvas, com tudo, junto com o IBAMA e a ... que é uma organização não-governamental, e os alunos da nossa escola que estão trabalhando já nisso. Tu vê, é incrível. E eu estava falando com os professores e eles dizem: “Bah, o Benedito, esse cara sabe e aplica.” Eles falando assim. Aí eu disse, “olha aqui, vocês me permitem um momento de eu fazer uma colocação. Olha aqui, tu, Vera, tu também tens um potencial. Tu sabes e aplica.” “Mas eu não tenho tanta prática.” E eu disse “pois é, aí é que tá.” E se nós sentar juntas? Porque às vezes uma pessoa que nem é professora de português pode te ajudar e saber aplicar. Aí, nós fomos indo uma por uma. Daí a Gelsi assim, “mas eu com a minha matéria que é o terror dos alunos.” Eu disse: “Mas tu sabe.” E ela disse: “Mas eu não sei aplicar.” Daí a turma,

na hora ali, conversou um monte. Era um grupo que não tinha aula depois do recreio. Então, aí é que eu acho, Antônio, se tu pudesse ficar trabalhando mais um pouco com a gente... tu tens para continuar ou é só pesquisa?

A - Não, como eu te disse, eu tenho compromisso. E hoje, mais do que nunca, eu não tenho vínculo com a escola, mas eu tenho o compromisso de poder assessorar, de poder participar das discussões e tal. Tanto é que é assim. Eu tenho uma idéia, agora a gente vai para a finalização, que é assim. Eu já havia dito para vocês que eu queria também aprender para que, com esses dados meus, com o conhecimento de vocês, e com as conclusões que a gente está chegando, que a gente possa aprender juntos e melhorar ainda mais a Escola. Obrigado, então!

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM INFORMANTE-CHAVE

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS Data: 23/10/2000
Entrevistado(a): SO – Professor de Biologia
FITA Nº 30-A

A = Então assim. Tu sabes. Primeiro eu queria te perguntar o seguinte. Tu sabes, que a Escola vem desenvolvendo uma proposta pedagógica.

SO = Perfeito.

A = E como é que tu sentes esta proposta, tu estás inserido nela?

SO = Claro, mas eu poderia estar mais por dentro. Só tenho 20 horas aqui. Eu sei porque a gente comenta, volta e meia alguém comenta. Poderia ser mais divulgada entre os professores novos.

A = Neste sentido?

SO = Neste sentido. Acho que poderia ser melhor trabalhada. Eu quando eu cheguei na Escola, eu me senti “pisando em ovos”. Eu não sabia até onde eu podia ir, o que eu não podia.

A = Já trabalhavas em outra escola?

SO = Trabalhei em Porto Alegre, mas trabalhei pouco tempo. Porque como a minha área, é mais a prática, não é, então eu deixei a teoria em segundo plano. Apesar de ter me formado em licenciatura, o meu objetivo era me formar para poder trabalhar. Eu para chegar lá demorei mais. Então, me formei em licenciatura.

A = Te identificas mais como biólogo, então?

SO= Como biólogo, mas não que eu não goste de licenciatura.

A = De trabalhar.

SO = Eu gosto dessa área. Mas se eu tivesse como opção trabalhar a prática, eu prefiro a prática. Mas não que eu trabalho assim, como se diz, o último recurso. Porque eu tenho proposta para trabalhar em outros lugares e eu recusei para ficar aqui. Porque é a questão mais de nível, qualidade de vida, nem tanto a questão salarial.

A = Quando tu dizes assim, que tu não te sentes inserido na proposta da Escola. Basicamente o que achas que há, que houve, ou que está havendo nesse sentido?

SO = Falta de publicação da área, falta de comunicação com a direção, passar isso aí. Eu acho que quando a gente tem a oportunidade de trabalhar com o grande grupo, está sendo mal aproveitado. E acho que isso desanima muito, os colegas, eu me sinto desanimado também. Porque é um tempo que nós temos, para trabalhar vários assuntos produtivos, mas os pequenos grupos acabam entrando em divergências, pessoais, até.. E isso aí acaba tornando bastante evasivo o trabalho.

A = Já que a tua experiência maior como professor é aqui na Escola. O quê que te chama mais atenção aqui nesta Escola?

SO = Positivo e negativo?

A = Como quiseres.

SO = Bom, o que eu acho positivo aqui, é a liberdade dos professores. De trabalhar o seu aspecto na sala de aula, de ter essa liberdade é bom, é positivo. Porque tu vens com o modelo pronto, dificulta muito, não é?

A = Claro.

SO = A gente sente em certas escolas, porque eu trabalho também em outras escolas. E, às vezes, a gente fica meio pressionado. Se eu não posso caminhar por aqui e aí fica meio polido pela própria filosofia da escola.

A = As coisas já vêm mais ou menos pensadas.

SO = Já vem. Então, aqui nós temos essa liberdade, esta criatividade, de poder explorar um pouco mais. Que falta, claro, recurso que é normal. Mas mesmo assim a gente tem essa possibilidade de trabalhar. Agora o que eu acho que é carente na escola, é realmente o trabalho em grupo.

A = Quando tu dizes trabalho em grupo...

SO = Em grupo, das áreas. Quando a gente sente que são poucos colegas que dizem, "Ah, vamos fazer um trabalho, vamos relacionar juntos, vamos". E eu não sei o quê que leva essa fuga, eu não sei se de repente se é uma falta de preparo do professor, medo, ou se sente ameaçado, ou não tem disposição, ou já está. Então, eu sinto que era uma certa fuga de grupos, de professores, por esse lado. Não sei se eles recuam, por medo ou falta de embasamento.

A = Os colegas que vem participando da Escola e que participaram comigo na primeira etapa da pesquisa. Colocaram que, segundo eles, na visão deles, que a escola vem avançando nesses aspectos: na democratização, na participação dos segmentos da escola; que há uma preocupação com a qualidade do ensino; que há, eles percebem, uma melhoria na organização administrativa da escola; que há uma melhoria na conscientização, comprometimento dos professores, alunos e funcionários; tu que já estás desde 1997 aqui na Escola, o quê que dizes? Tu percebes esses aspectos?

SO = Olha, o que eu consegui perceber nesses anos aqui, é a questão da qualidade de ensino. Essa preocupação aí tem melhorado, porque a gente nota

assim, que os professores tem cobrado mais. Estão tomando uma postura diferente. Desde o primeiro ano que eu entrei, eu senti muito isso. Que eu entrei com aquela idéia assim. Como a gente não sabia da proposta, justamente quando eu estava “pisando em ovos”, eu não sabia o quanto eu poderia exigir. Então eu aliviei, digamos assim, em função do conjunto que eu observava nos professores. E via que a exigência, também não vou exigir de tal forma, já que o colégio, a escola não cobra isso. No momento que começou, a dizer, vamos cobrar, vamos exigir, vamos mudar tais aspectos, eu também fui mudando. Tanto que os alunos sentiam, “Bá, mas o professor não cobrou isso o ano passado”, “Mas o senhor não foi dessa forma”. E eu disse, mas agora vamos tentar trabalhar diferente. Então eu vejo que há um progresso neste sentido e que houve uma homogeneização do trabalho.

A = Na questão da qualidade.

SO = Da qualidade.

A = Tu achas que esse é um aspecto forte?

SO = Esse é um aspecto forte. A questão da democratização da escola. Acredito que tenha essa democratização, mas não é tão evidente assim. Eu vejo que há algumas falhas, principalmente, na parte da comunicação.

A = E poderia ter avançado.

SO = Poderia ter avançado mais. Eu acho que se perde muito tempo com questões pouco relevantes e a gente peca em outros aspectos.

A = Embora tu digas que o ponto forte da Escola e a qualidade de ensino, os teus colegas, disseram que a Escola avançou pouco na prática pedagógica, na questão do ensino, da forma de trabalhar. Já que a proposta tem uma meta de melhoria do ensino.

SO = Eu acho que a PPP não possui um direcionamento muito claro. Eu vejo assim, que a Escola tem uma bandeira, mas se fica em questões gerais. Eu não consigo achar uma prática efetiva. Olha, a escola visa tal proposta. Vamos supor assim, vamos pegar uma idéia. A escola tem um ensino voltado ao ensino técnico. Então vamos batalhar por isso, preparação realmente do aluno. Eu não consigo achar essa visão. De repente até tenta fazer, mas a gente nota que nos outros setores a coisa falha. Parece que o pessoal ainda está meio perdido. Eu não sei o quê que é. Se é o movimento de professores que muda. Não sei. Eu não consigo identificar o ponto que está falhando.

A = É, na verdade, assim SO. A gente percebe assim, que hoje 60% dos professores são professores novos e contratados.

SO = Exatamente. E isso aí acho que atrapalha bastante.

A = Isso é uma variável, que tem que analisar. Isso na verdade é uma variável, que precisa ser avaliada.

SO = E tem que ver se é específica, ou se é um papo geral.

A = É, exatamente.

SO = Agora uma coisa que eu vejo, agora veio à cabeça, é a questão da assistência pedagógica. Isso melhorou bastante.

A = A equipe pedagógica.

SO = A equipe pedagógica. Isso mudou muito, mudou muito nesse aspecto. Porque a gente nota que quando a gente encaminha os alunos há o retorno. “Olha, eu estou trazendo tal dificuldade de um aluno”. E está tendo um encaminhamento. Isso aí a gente nota, mudou em relação aos últimos dois anos.

A = Os colegas que dizem que a prática pedagógica do ensino não avançou muito colocam como causas, entre outras: a falta de desejo, comprometimento e desprendimento dos colegas; a acomodação gerada pela má remuneração; falta de aperfeiçoamento, estudo e conhecimento da própria prática pedagógica;

SO = Aqui para mim, isso aqui é bem claro. Falta de aperfeiçoamento, estudo e conhecimento. Isso é bem claro.

A = Tu dizes isso em que sentido?

SO = No grupo. O pessoal, a gente nota que quando tu falas em aspectos mais profundos, que falta um embasamento para eles. Porque são poucos os que, não por falta de desejo, mas por falta de oportunidade de se aprofundar nessa parte estrutural, da matéria, do ensino. E aí, claro, entram alguns aspectos que eu tinha comentado. A questão do professor, que está ali por uma necessidade. Um ponto que eu crucial nesse aspecto é a formação. Porque quando tu batalhas por uma licenciatura, tu te formas professor. Tu não és professor por acidente. Tu és professor por direito. Então eu acho que entra muito esse aspecto, quando a gente vê colegas que nem são professores, são docentes. Quer dizer, estão só exercendo a docência. Como é que tu vais comentar aspectos pedagógicos, quando ele não teve isso? Então acho que essa falha é grande. Quando tu tens uma equipe, em que muitas vezes, não é o caso da minha área, mas em várias áreas que a gente nota assim, um é licenciado. Como é que tu vais trabalhar esse aspecto. Então, por exemplo, a nossa área, a gente vê alguns resultados positivos justamente por causa disso. Eu me gratifico quando eu vejo assim, a maioria da área sendo licenciada. Eu não sei se tu observas isso. Mas as áreas onde há uma certa predominância dos licenciados há um trabalho mais efetivo. Não sei se tu já observaste este aspecto.

A = É possível.

SO = A gente vê a questão da Mostra, vê a mobilização do pessoal, vê que tem necessidade de atividades extracurriculares. Porquê? Porque há uma conscientização nisso daí. Há preparo, há uma estrutura, há uma discussão, no sentido que isso é importante. Adotar um livro, fazer uma prática extra, então há essa preocupação. Então a formação, a falta de embasamento. Assim do pessoal chegar e dizer “eu vim aqui para dar aula”. Acho que não é por aí a história.

A = A PPP surgiu do movimento dos professores que sentiram a necessidade de mudança da prática escolar. De um ensino contextualizado, crítico, interdisciplinar. Como é que consegues perceber isso aqui na Escola, essa preocupação? Tens conseguido fazer isso?

SO = É exatamente isso aí. Mas isso eu trago pela minha formação.

A = Pela tua formação.

SO = Sim, porque não sinto isso muito forte na Escola, essa preocupação. Claro que inconscientemente a gente vê alguns trabalhos que a gente tenta firmar. O exemplo da Mostra que a gente fez agora. A gente vê que isso foi um trabalho que cresceu nos últimos anos e que graças tudo isso aí eu estive presente desde o primeiro momento que começou, o aspecto de crescimento, de frutificação desse trabalho. Mas eu vejo uma resistência muito grande nesta questão da interdisciplinaridade. Eu vejo uma resistência muito grande fora da Mostra.

A = Dos colegas?

SO = Dos colegas. Eu vi, porque eu tentei fazer alguns trabalhos e inclusive eu fiz com a Química por exemplo, me ofereci para fazer. Com a História, nós fizemos trabalhos em conjunto. Mas tem outros colegas que a gente nota que eles recuam, aí entra de novo naquele aspecto. Às vezes o medo de não ter um embasamento de ô, vamos trabalhar juntos e tal, Que a gente não está ao lado, mas a gente segura um ao outro.

A = E tu achas que esses aspectos que a Proposta tem se proposto. Tu achas que ele é fundamental?

SO = Com certeza, esses quatro aspectos são importantíssimos. Porque a Escola hoje, não adianta tu matares conteúdos, como a gente diz. Vamos matar o conteúdo do bimestre. Isso aí acho que é..., o aluno tem capacidade, se ele quer ele pega o material, se ele tem interesse, ele pega o conteúdo. Se ele não tem, ele não pega, mesmo tu dando isso em aula. O que é importante é ele explorar isso aí. Por isso que eu vejo a questão das práticas, é fundamental. O aluno valoriza muito mais a gente ter uma aula no meio da rua, do que a gente ter uma aula sentado na sala.

A = Tu achas que a tua disciplina, se ela for encaminhada como dizes, ela tem uma contribuição...

SO = Tem uma contribuição muito grande para o ensino, porque ela possibilita essa prática extra. Mesmo que seja esta prática extra na Mostra. porque trabalha muito com essa questão da sociabilidade, da relação entre eles, da cidadania. Que é a experiência que eles vão ter lá fora. É o laboratório, como eu disse, esse trabalho de Mostra é um laboratório extra, é o experimental. É isso que demonstra o que o aluno aprendeu realmente. tem uma contribuição muito valorosa na formação dos alunos, porque possibilita, por essa prática extra, a intensificação da sociabilidade entre eles e o aprendizado para a cidadania. Então, eles sentem as dificuldades. Aquela questão de "Ah, professor, como é que eu pesquiso isso?" Agora tu vais

aprender a pesquisar". "Ah, professor, como é que eu faço a relação dessa tabela, como é que eu construo isso daqui?"

A = E que isso está muito em nível de Mostra somente.

SO = Exato. Ainda está.

A = Não está no dia-a-dia da Escola.

SO = Quando eu tento praticar com eles esses aspectos, a gente nota que é muito mais valioso, os pequenos momentos que a gente pode dizer assim: "Agora vocês construam". Vocês peguem esta parte. Pesquisem, vão na biblioteca, vão trabalhar. Então, quando a gente leva o pessoal, muitas vezes eu pego o pessoal da noite e levo para a biblioteca. Muitos professores, já aconteceu um comentário, porque eles não sabem pesquisar. Eles tiveram instrução para pesquisar? Então eu vejo que eles chegam assim. O aluno não bota a bibliografia no trabalho. Mas eles sabem o que que é uma bibliografia? Alguém já falou para eles o que que é uma bibliografia? Esses aspectos, procurar uma enciclopédia, eles não sabem procurar uma enciclopédia. Mas eles estão para aprender, não virão com esse conhecimento pronto. É claro que a gente presume, vem com aquela idéia assim. Ele está no Ensino Médio, mas ele já deveria saber isso aí, ele já deveria vir com essa bagagem, mas não vem. Então, eu não posso trabalhar no meu nível de conhecimento, esperando que o aluno tenha essa. Tipo assim, ele vai adivinhar. Eu até posso encaminhar para que ele chegue àquela conclusão, mas eu não posso esperar que ele venha. Tu tens que adivinhar, tu tens que descobrir. E acontece muito isso.

A = Um dado que tenho da Escola. É um levantamento que eu fiz dos últimos nove anos, sobre o movimento dos alunos em termos de aprovação, reprovação.

SO = É isso, eu achei interessante esse dado que eu ouvi. Isso é importante.

A = Desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, Diurno, Noturno. E eu dividi inclusive por série, então é fácil da gente colocar. E qual foi a conclusão a que cheguei? A conclusão que cheguei, SO, foi a seguinte. Que nesses nove anos, as disciplinas que são mais responsáveis pela reprovação dos alunos são: Português, Matemática, seguida pela Química e pela Física. Se dependesse das outras disciplinas, o índice de aprovação da Escola seria bastante grande. O quê que tu achas que acontece, com o fato de nós termos assim, essas disciplinas...

SO = Como sendo a ponta. É aquele aspecto justamente assim, eu vejo na minha disciplina, a possibilidade dele experimentar. E as outras disciplinas, o pouco espaço que ele tem para experimentar. Eu acho que falta muito assim. A gente vê a questão da Mostra agora. Existe possibilidade para o pessoal trabalhar, mas ainda há uma resistência, ainda, dessas áreas.

A = Tu achas que se essas disciplinas trabalhassem mais pela questão prática experimental... que a gente poderia reverter.

SO = Um aspecto que eu acho fundamental, essa questão do acompanhamento. Do aluno ter um espaço que ele pudesse trabalhar laboratórios. Não só laboratório

teórico, mas o prático. Em turnos inversos, ou mesmo dentro do horário dele, específico. Tem que existir a prática. Nós só aprendemos na experimentação, não adianta. Não adianta o raciocínio lógico na Matemática, que a gente observa assim, o aluno tem que deduzir. Mas como é que se deduz? Quais são os caminhos que levam à dedução?

A = Ele não deduz do nada, ninguém deduz do nada.

SO = Não deduz do nada. Quer dizer, se tu crias um problema para ele, ele tem que descobrir o caminho de tal situação. Mas tu tens que mostrar o trajeto. Tem opção daqui, daqui, como é que chega. E isso falta, isso há uma carência, a gente nota isso aí.

A = Os colegas desse mesmo grupo, dizem que a Escola melhora ainda mais a qualidade de ensino e modifique o número do rendimento escolar dos alunos deveria dar prioridade, entre outras coisas à formação continuada dos professores, conduta dos alunos, disciplinas, valores; questão do conhecimento, enquanto construção; avaliação da aprendizagem. Para ti, o quê que é realmente prioritário?

SO = É essa formação do professor, com certeza.

A = Tu achas que isso, a Escola deveria...

SO = Sim, tem que valorizar muito mais essa questão, porque há uma insegurança muito grande. O que eu noto assim, é que o professor, não criticando o trabalho de ninguém. Mas o professor quando ele entra na Escola é que ele é inseguro, ele não dá espaço para mudanças, ele não é flexível. Então, por mais experiente que ele seja, ele tem aquela metodologia ali. É aquele trabalho que ele criou por necessidades próprias, não por uma abertura. "Vamos experimentar". Vamos ver se dá certo, se não dá certo. Ele não dá espaço. Então o aluno, à vezes, quer dar uma melhoria no clima da sala e o professor corta. Não é por aqui e acabou. Então, a gente nota isso aí. E esse preparo do professor acho que facilita, porque se tu das idéias, se tu possibilitas que o professor crie, que ele tenha um espaço. Com certeza ele vai abrir, vai modificar. Eu vejo colegas, até agora com essa parte dos que estão tendo, de aprimoramento assim. O quanto que os professores estão vindo mais livres assim. "Bá, eu nunca tinha visto isso assim de outra maneira, podia trabalhar esse outro aspecto". Isso ajuda muito na Mostra. Eu vi muito isso aí. Vários professores estavam comentando isso, que começaram a ter luzinhas de idéias. Com certeza, a criatividade, tu tens que observar, tu tens que ter a oportunidade de trabalhar.

A = Aliás, esta Mostra eu pude acompanhar muito bem. Filmamos alguns trabalhos na íntegra, como vistes..

SO = Que ótimo ! Isso é ótimo !

A = Eu quero trazer até para discutir com vocês. Percebe-se que o pessoal está querendo buscar....

SO = E os alunos resgatam isso aí. A gente nota que aqueles alunos, que tu vias assim, que ele estava encolhido na tua aula, de repente, quando tu das um

trabalho, ele “pá...”... Ele é o primeiro, às vezes, não na tua matéria, em outra matéria. Ele se abre, ele quer mostrar que ele tem talento, que ele é criativo, que ele é espontâneo. Mas tu não deste a deixa, como eles dizem, tu não oportunizaste.

A = Precisamos, então, trabalhar para garantir isso aos alunos.

SO = Então está ótimo. Porque o que eu vejo assim, é como tu mesmo falaste. Sessenta por cento dos professores são novos e cada ano muda isso aí, então é uma coisa que ocorre. E a falha é justamente essa. Eu entrei sem saber, claro que a gente vai adivinhando as coisas pelos comentários, então vamos por aqui, vamos por ali. Mas eu acho que a cada ano que começa tem que esclarecer isso aí.

A = Claro!

SO = Porque os professores que chegam, eles também estão esperando um retorno. Mesmo aqueles que chegam no meio do ano, no final do ano. “Olha, o nosso trabalho é esse, nós estamos trabalhando isso aqui. Mas tem que ter uma equipe que faça esse acolhimento do professor, que mostre, “olha, nós mais ou menos, estamos por aqui, vamos trabalhar isso daqui, temos essa visão, esse aspecto”. E isso não acontece.

A = E por fim, quero te perguntar: tu que trabalhas em outra escola, qual mesmo a diferença do IEEMD?

SO = Com certeza. A proposta... (PPP). Está começando a criar certas coesões. Os grupos estão começando a formar, certas vias de conhecimento. E isso é importante. Porque uma coisa que dificulta é que eu acho que a Escola cresceu muito. E depois que cresce, fica difícil de trabalhar certos aspectos. Essa proposta tem que ser incorporada junto com o crescimento da Escola. É um ponto crucial. Porque se tu tens uma linha de trabalho, mesmo no trânsito como acontece, esse trânsito de entrada e saída dos professores, a linha se mantém. Entram alguns, saem outros. O time continua com o mesmo objetivo. Sempre vai trocar os jogadores, mas o trabalho vai continuar.

ANEXO 4
QUADRO REDUÇÃO DE DADOS BRUTOS DAS ATAS DE REUNIÕES
PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS (1995-1999)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS

**QUADRO REDUÇÃO DE DADOS BRUTOS DAS ATAS DE REUNIÕES
PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS (1995-1999)**

FONTE: Livro de atas de reuniões, P.194v.-200f; p.001f-100v e p. 1f-29f
(correspondem a três livros diferentes não numerados, identificados apenas pelos
anos a que correspondem). Arquivo do IEEMD.

TIPO DE REUNIÃO	1995	1996	1997	1998	1999
Reunião Geral de início de ano	TOTAL: 1 Profs., Direção, Equipe Pedag.: Nova direção: profs. em pequenos grupos, discutiram sobre o que esperavam da nova direção. Assembléia e síntese final. Ver conclusões P.196. Sensibilização para a construção coletiva da Proposta Político-pedagógica: a partir do Vídeo de abertura da Copa do Mundo de Futebol na Itália; Espaço para a representante CPERS-Sindicato.		TOTAL: 1 Profs., direção, Equipe pedagógica: apresentação novos profs. (diretora “salientou a importância da qualidade de ensino que todos devem ter com as disciplinas em que atuam”); exposição dos princípios do ensino e níveis de escolaridade pela Lei 9394/96/Nova LDB; distribuição do texto-síntese do Parecer 140/97 do CEE sobre orientações iniciais sobre a implantação da LDB nas escolas estaduais, uma delas da Recuperação paralela dos alunos (questionament o aos professores, seguido de discussão: estudá-la para aplicá-la); estudo e discussão sobre		

			<p>calendário escolar (prof. decidiram usar só 2 sábados e estender o ano letivo- questão negativa dos projetos.-Alunos e pais participaram da votação); comunicados gerais: continuação do projeto ecológico, cumprimento das horas de trabalho: (40h- só setor- 8turnos, setor/aula- 7turno, só aula- 7turnos , ficar disponíveis para reuniões e outras atividades da escola, sem turno em a ver), distribuição das aulas e horários (p.048f/v)</p>		
Reunião Geral de final de ano				<p>TOTAL: 1</p> <p>Profs., direção, Equipe Pedagógica e funcionários: informações sobre os procedimentos quanto diários, registro de notas, participação no Conselho de Classe final; análise e aprovação das bases curriculares do Ensino Fundamental e Médio em função da nova LDB; análise e votação do Calendário- sugestão para 1999, síntese dos problemas ocasionados</p>	

				com a recuperação paralela que “não foi satisfatório para a comunidade escolar, gerou muitas insatisfações, realidade dos nossos alunos que necessitam trabalhar no mês de dezembro” (p.098f-099f).	
Reunião geral durante o ano	<p>TOTAL: 7 Profs., Direção e Equipe Pedag. : discussão e aprovação do calendário escolar 1;</p> <p>Profs. , Func., direção, Equipe Pedag. : Palestra: Proposta Político-pedagógica: re-construção de todos-Ivane Hernandez (PUC-RS). (p.001) 1;</p> <p>PPP: discussão: Filme: O Preço do Desafio. Técnica GVGO: Em que aspectos do contexto do Filme nossa escola está mais próxima? Há pontos distantes? Conclusões: p.001v-002);</p> <p>PPP: Exposição da síntese da reunião da reunião dos pais e anúncio da dos alunos. Retomada da reunião anterior: síntese das conclusões.</p>	<p>TOTAL: 5 Profs. , Direção, Equipe Pedagógica: estudo sobre avaliação. Dinâmica: pequenos grupos, os profs. estudaram textos a respeito da avaliação. (Não há registro dos textos) Apresentação das conclusões no grande grupo. Profs. decidiram acertar dia para trabalhar em conjunto a lista dos conteúdos mínimos das suas disciplinas.(p.03 4f).</p> <p>Profs. , Direção, Equipe Pedagógica: continuidade do estudo sobre avaliação: leitura e debate do texto de Demo: Avaliação qualitativa. Apresentação do levantamento de evasão e reprovação na escola em 1995. Estudo em</p>	<p>TOTAL: 8 Profs. Direção, Equipe Pedagógica: estudo sobre Recuperação Paralela, conforme LDB (debate em pequenos grupos, ampliado no grande grupo para aprovação de documento contendo a posição da escola); comunicação da data da assembléia de pais-aprovação do calendário escolar; escolha dos professores representantes do grupo para esta assembléia (p.050f)</p> <p>Profs., direção, Equipe Pedagógica: explicação e discussão do documento feito a partir das discussões com os profs. sobre recuperação paralela que foi; comunicação sobre o calendário escolar escolhido e a discussão por</p>	<p>TOTAL: 8. Profs., direção e Equipe Pedagógica: discussão e disciplinação sobre a recuperação paralela dos alunos com baixo rendimento (processo está registrado). Conclusão: recuperação em modalidades diferenciadas conforme a disponibilidade do professor e do aluno. (p. 074v-075f).</p> <p>Profs., direção e Equipe Pedagógica: tratar assuntos administrativos – apresentação do documento sobre recuperação paralela (aprovado); projetos aprovados (Encontro Estudantil, Festival de talentos, Gincana Cultural, Estudos Sociais); disponibilidade de sala para</p>	<p>TOTAL: 4 Profs., direção, Equipe Pedagógica e funcionários: discussão do calendário escolar e recuperação paralela. Discutiu-se a exigência legal da recuperação e a importância no aproveitamento dos alunos. Discussão sobre os resultados do aproveitamento dos alunos de 1995-1998 (Índices melhoraram). Supervisora menciona a importância da definição de 10 dias no calendário para “refletir a prática pedagógica” e uma profª de LP propôs “mais encontros para discutir propostas pedagógicas, conselho de classe, avaliação e troca de idéias com profs. e direção” (.p.4f/v).</p> <p>Profs., Equipe</p>

	<p>Tema: Aprofundamento teórico-prático da contextualização da Escola nas tendências pedagógicas. Trabalho em grupo: Construção coletiva do referencial sobre a tendência progressista a partir do referencial da tendência tradicional oferecido; análise de situações pedagógicas diferenciadas, articulando-as com o perfil real da escola (p.004v-005f);</p> <p>PPP: Profs., direção, Equipe Pedag. E funcionários: análise e discussão sobre a escola que temos, nos itens: conteúdo/conhecimento; avaliação; disciplina-relação (prof. X aluno, aluno X aluno, aluno X direção, aluno X Funcionários); Relação Profs. X Direção; Relação Funcionários X Direção X Profs. X Alunos; Relação Escola X Pais; Instalações/recursos e equipamentos; outros aspectos. Menção à "conteúdos desvinculados</p>	<p>pequenos grupos sobre situações escolares envolvendo avaliação (debate no grande grupo). Avaliação das normas de convivência: definição de época para o encaminhamento do questionário aos profs. (p.035f);</p> <p>Profs. , Direção, Equipe Pedagógica: pauta prevista retomada da Recuperação dos alunos (ações); projetos e ações da Equipe pedagógica para os cursos, assuntos administrativos. Pauta foi invertida para atender as necessidades do grupo: descontentamento salarial, descompromisso com as decisões coletivas assumidas. Manifestação dos professores, discussão e análise dos pontos levantados. Criação do laboratório de Recuperação para as 1^{as} séries do 2^o grau em Matemática e Língua Portuguesa e para as séries iniciais do E. Fundamental; apresentação</p>	<p>alunos e profs. das normas de convivência (p.054v-055f).CORRESPONDEM A 2 REUNIÕES POR TURNO.</p> <p>Profs., direção, Equipe Pedagógica: exposição sobre Lei 9394/96: princípios básicos e restrições: ensino obrigatório, gestão democrática, valorização do magistério, etc.; análise e debate pelos profs. (pequenos e grande grupo) sobre a Lei 9394/96; relação da "escola que queremos" e o texto "Joãozinho da maré" (p.056v-057f).</p> <p>Profs. direção e Equipe pedagógica: exposição e discussão sobre o Parecer 705/97 e as Resoluções 230 e 231/97 (Resolução 230 refere-se à impossibilidade do aluno frequentar as aulas por doença); comunicado sobre Jornadas Pedagógicas (formação continuada) (p.062).</p> <p>Profs, direção e Equipe Pedagógica: orientações</p>	<p>aulas de apoio; reavaliação coletiva da Proposta Político-pedagógica. "a PPP deve trazer com indicativos mais claros e criar horários para troca de conhecimentos" (p.075v-076f).</p> <p>Profs. , direção e funcionários: Jornada Pedagógica, palestra "O perfil da escola, do professor e do aluno", Psicóloga Hilda (convidada externa). Espaço aberto para perguntas ou colocação de experiência (p.078f).</p> <p>Profs., direção e Equipe Pedagógica: escolha profs. representante para a equipe de avaliação dos profs. (promoção); discussão sobre o andamento problemático da recuperação paralela – "a RP foi opção de todos os colegas, todos assumiram o compromisso" (relato de experiências/sucessos, apresentação de horário para a RP, conforme salas) disponíveis (p.080v).</p> <p>Profs., direção e Equipe Pedagógica:</p>	<p>Pedagógica, direção: reavaliação da PPP para 1999 e Normas de Convivência: distribuição do texto da PPP/98 e Normas de Convivência/98; orientações da dinâmica de trabalho (destaque dos itens a serem discutidos e as alterações necessárias); sistematização das conclusões. "destaque para a interdisciplinaridade" (alteração: "retira-se a expressão entre as disciplinas, pois é uma redundância"); "verificar a bibliografia dos conteúdos para pesquisas e repassá-las aos alunos" (Este trabalho foi feito nos 3 turnos para facilitar e garantir a presença dos profs. nas discussões) (p.8f-9v).</p> <p>Profs. e Equipe Pedagógica: aviso sobre a reavaliação das normas de convivência com os alunos; comunicação da II Mostra de Ciências e Artes (escolha de prof. representante por área e apresentação de propostas de trabalhos) (p. 9v-10f).</p>
--	---	--	--	---	---

da realidade, desarticulados e não interdisciplinarizados”(p.009); conteúdos dados de maneira fragmentada, tradicionais, sem visão do todo” (p.009v); (falta de formação) “não há aperfeiçoamento dos profs. para a evolução do conhecimento” p.009f/v.). Metodologia adotada: Pequenos grupos, apresentação das conclusões em forma de painel seguido de discussão (Material compôs documento);	dos projetos e ações da Equipe pedagógica para o 2º semestre Reflexão: História-“A gente que ia buscar o dia” VER: Diretora colocou a importância do Ofício vindo da SEC dizendo que os profs. com 75% de frequência às reuniões terão direito à certificado final no final do ano” (p.039f/v);	sobre o final do ano (entrega de notas, lista de alunos em prova final); informações: avaliação externa dos alunos de 4ª e 8ª série do E. Fundamental e 3ª(E. Médio), apresentação do calendário escolar sugestão para 1998 a ser analisado por profs., pais e alunos, etc. solicitação aos profs. para observar horário das aulas (p.069v-071F) CORRESPOND E A 3 REUNIÕES)	modificações na RP, visando a melhoria do processo de avaliação dos alunos (“RP deve ocorrer durante o bimestre e não ao final”): exposição da disciplinação da RP, construção coletiva, calendário com novo horário para a RP, conforme disponibilidade de salas; orientações sobre a assinatura do livro ponto, informação sobre as Jornadas Pedagógicas. (p. 080v-081v). CORRESPOND E A 2 REUNIÕES.	Profs., direção, Equipe Pedagógica, funcionários: palestra com Vera Miranda (Profª convidada. Tema: drogas (prevenção requer cuidado, hábitos, atitude, limites, coerência e transparência; tipos de drogas) (p.17f)
PPP: reunião de Profs., funcionários, direção, Equipe Pedagógica: discussão da A escola que queremos, em pequenos grupos com síntese final no grande grupo; escolha dos representantes dos professores e funcionários para a Assembléia Geral de discussão e aprovação do documento da PPP. (Ata 20/95, p. 014v e o15f.);	Profs., direção, Equipe Pedagógica, funcionários: exposição sobre o regimento referente à avaliação (espaço para estudar e tirar dúvidas); texto sobre recuperação para ser discutido em grupo: que experiências têm sido realizadas na escola em termos de recuperação preventiva? Quais as possibilidades reais para a recuperação preventiva? “questões em debate foram expostas ao grande grupo com suas respectivas análises e conclusões”; avisos: micro-estágio curso de Magistério,		Jornada Pedagógica: Profs. direção. Equipe Pedagógica e funcionários: Palestra: “Construção da Escola Cidadã” (Prof. Marcos Herter- Universidade Federal de Santa Catarina). Pontos ressaltados: histórico dessa construção no Brasil que corresponde a projetos político-pedagógico; “a escola do presente e o processo de formação e sua relação com a cultura da cidade e o projeto da	

	<p>profs. e funcionários: priorização dos aspectos constantes do documento-síntese final da PPP: discussão, análise em pequenos e decisão final no grande grupo. Destaque: "melhor preparo do prof. quanto planejamento, conhecimento e responsabilidade e, através de grupos de estudo, cursos na própria escola ou fora (facilitar acesso)", Valorização do prof. (p.022)</p>	<p>Projeto Universidade (alunos das 3^{as} séries do 2º grau: Palestra sobre Relações Humanas com Psicóloga Hilda (especialista externa): (p.043v-044f);</p> <p>Profs., direção, Equipe Pedagógica: embora haja registro de reunião "para tratar de assuntos pedagógicos", os assuntos são mais de ordem administrativa: esclarecimentos sobre Laudo Assistência Familiar e Laudo Saúde (mudança nas regras); número de folhas a serem solicitadas aos alunos para cópias, definição de datas de Conselhos de classes e reunião de profs. (final de ano; disponibilidade dos profs. para revisão de provas; distribuição e comentário do texto que seria distribuído também aos alunos: "Estudar é mais fácil do que você pensa" Obs.: Iniciativa da Profª de Língua Portuguesa que distribuiu a seus alunos e socializou com os colegas. p.</p>		<p>escola em andamento"; "para construirmos a cidadania na escola todos precisam não só discutir o como fazer, mas fazer isso acontecer na prática do dia-a-dia, o que implica participação e compromisso de todos os envolvidos neste processo (processo de interação)" (p. 085fv).</p> <p>Profs., direção e Equipe Pedagógica: Distribuição do documento síntese da reavaliação da PPP aprovado em assembléia; discussão das normas de convivência da escola, visando aperfeiçoá-las; relato pelo Grêmio Estudantil sobre a reorganização do funcionamento da biblioteca; notificação aos profs. de encaminhamento o excessivo de alunos à direção e Equipe Pedagógica (reflexão); informes administrativos sobre férias para os docentes (diminuição de 60 para 45 dias); proibição de propaganda política na escola (profs. protestaram)</p>	
--	---	--	--	--	--

		045v-046f);		(p.086v-088f). Reunião reeditada em 3 tempos.	
Reunião direção, Equipe pedagógica	TOTAL: 1 Direção e E. Pedag.: análise, avaliação do 1º semestre nos aspectos administrativo-pedagógicos e busca de soluções conjunta. Destaque: retorno aos alunos e professores da PPP (p. 020f)				TOTAL: 1 Equipe Pedagógica e direção: definir a equipe de supervisão de estágio do Curso Normal Médio: definição foi feita com base na indicação dos alunos e professores do curso. (p.26v)
Reunião Supervisão de Estágio-Magistério	TOTAL: 6 Direção, Orient., profs. do curso e Curríc. por Atividades, represent. Dos alunos: escolha conjunta dos componentes da Comissão de Superv. Estágio 1; Alunas estagiárias, Direção, Superv. Do Curso: recomposição da Comissão de Superv. de Estágio (escolhidas não aceitaram) 1; Estagiárias e Comissão de Superv. : orientações sobre composição das aulas e relação com os alunos. Estagiárias foram conclamadas a dar sugestão sobre os itens que devem constar na ficha de avaliação da profª regente e	TOTAL: 21 Estagiárias, Direção, Coordenação do Curso, Comissão de Estágio,: definição das turmas e escolas por estagiária, conforme preferência e/ou sorteio no caso de preferências coincidentes. Estagiárias, Direção, Comissão de Estágio: exposição normas de estágio. Estagiárias, Comissão de estágio: dramatização sobre Ética profissional; orientações sobre postura da estagiária em relação a planejamento das aulas, período de visita das supervisoras às aulas;	TOTAL: 15 Estagiárias/1º semestre e Supervisora do Curso e Comissão de Estágio: Expectativas das alunas sobre o Estágio: reflexão da História: "O sonho dos ratos", relação com as expectativas; exposição sobre a postura do educador comprometido e normas para o estágio; encaminhament os individuais (p.049f/v); Estagiárias e Comissão de estágio: plantão para atendimento individual (auxiliar nas dificuldades encontradas nos primeiros dias de experiência) (p.049v); Estagiárias e Supervisão de Estágio: relato	TOTAL: 7 Estagiárias 1º semestre e Supervisão de Estágio: exposição sobre normas do Estágio; distribuição dos formulários de avaliação. (p.071v). Estagiárias 1º semestre e Supervisão de Estágio: plantão de atendimento (revisão na distribuição das estagiárias nas escolas-mudanças); orientações às dificuldades das alunas (dificuldade no manejo de situações especiais com o aluno e de planejamento) (p.072f/v). Estagiárias 1º semestre e Supervisão de Estágio: orientações sobre o desempenho da estagiária em	TOTAL: 4 Aluna Fernanda,estagi ária, Normal Médio Supervisão de Estágio: problemas de adaptação com a profª regente da turma de estágio. Conclusão: nova chance de estágio em outra escola. (p.3f). Estagiários do Normal Médio e Supervisão de Estágio: distribuição das vagas de estágio para o 2º semestre; entrega aos alunos do documento que trata dos direitos e deveres do estagiário (regimento escolar). (p.11f/v). Supervisão de Estágio: avaliar desempenho da aluna Dirce.

<p>direção das escolas de estágio(p.198) 1</p> <p>Estagiárias e Comissão Supervisão de Estágio: orientações sobre elaboração de exercícios, uso de mapas (comentário sobre o material: Primeiros mapas e o livro Trabalhando com mapas), globalização das datas comemorativas. (p. 199v.)</p> <p>Estagiárias, Supervisoras de estágio: palestra com uma especialista em música, visando orientar as alunas para o trabalho com os alunos nesta área. 1</p> <p>Grupo de Profas. Do Curso de Magistério indicadas para a comissão de Estágio do próximo ano: composição do grupo, que assume em nome da qualidade do processo pedagógico e educacional da escola como prioridade; ressarcimento de despesas com locomoção (p.026v)</p>	<p>Estagiárias, supervisoras de estágio: relato de experiências em sala de aula. Dos relatos, apenas 3 se referem a conhecimento; os outros referem-se a dificuldades e problemas 9p.032f);</p> <p>Estagiárias e supervisoras de estágio: apresentação pelas estagiárias de técnicas expositivas de ensino criadas por elas. Elogio às estagiárias que usam projeto e o relatório como técnica: atendimento individual de “algumas” estagiárias (não há registro do número, nem do motivo) (p.033v);</p> <p>Estagiárias e Comissão de Estágio: critérios de avaliação das estagiárias, explicações das supervisoras e questionamentos das estagiárias; atendimento individual solicitado pelas alunas (não há registro do número de atendimento. p. 034f/v);</p> <p>Estagiárias e Comissão de Estágio: avisos gerais e homenagem às</p>	<p>de experiências (“relataram com entusiasmo, expondo suas angústias, dificuldades, realizações. É um momento de crescimento e desabafo, tendo elas tempo para falar com liberdade” (p.050f);</p> <p>Estagiárias e Supervisão de estágio: leitura e comentário da História “A águia que quase virou galinha (Alves) e relação com experiências de estágio. Esclarecimentos e discussão sobre o diário (planejamento das aulas (p.051f);</p> <p>Estagiárias do 1º e 2º semestres, Coordenadora do Curso, Supervisão de Estágio, representantes da Delegacia de Educação: apresentação das linhas norteadoras para a construção do Padrão Referencial de Currículo do Estado, no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental: construção do conhecimento, contextualização, crítica e interdisciplinaridade (elo de ligação entre as disciplinas):</p>	<p>relação aos alunos e planejamento (por grupos de estagiárias) (p.073f).</p> <p>Comissão de Estágio do Curso Normal Médio-Magistério: avaliação global dos estagiários do 1º semestre (p. 086).</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio do Curso Normal Médio-Magistério: registro de desistência do estágio da Aluna Cinaira (motivo: trabalhar como secretária, decisão da aluna). Escola e turma ótimas (p.090v). Desistência: Aluna Nastele (não quer ser professora, embora viesse fazendo bom estágio) (p.091v). CORRESPONDÊNCIA 2 REUNIÕES.</p> <p>Comissão de Estágio Normal Médio: avaliação das alunas estagiárias do 2º semestre (p.01f/v)</p>	<p>Decisão: aprovação da aluna. (p.26).</p> <p>Estagiárias de 2000 e Supervisoras de Estágio: orientações sobre o estágio e apresentação nas escolas (p.28v)</p>
---	---	--	--	--

		<p>aniversariantes do 1º semestre. (p.036);</p> <p>Estagiárias e Comissão de Estágio: apresentação de técnicas expositivas criadas pelas alunas (cópias para as demais); leitura-reflexão por uma estagiária de texto sobre os vários tipos de alunos; orientações sobre confecção de cartazes (erros de grafia), temas sobre sexualidade, atendimento individual às alunas convocadas. (p.36v);</p> <p>Estagiárias e Comissão de Estágio: apresentação e análise de painel de avaliação do trabalho das estagiárias pelas profas. Regentes (1º bimestre do ano). Chá de fraldas para uma aluna grávida e mensagem a uma aluna acidentada. (p.37v);</p> <p>Estagiárias e Comissão de Estágio: levantamento das preferências dos estagiárias em relação às escolas para estágio no 2º semestre. Espaço para</p>	<p>diversidade cultural, temas como negros, meninos de rua, índios, meio ambiente e artes) (p.052f/v-053f).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de Estágio: distribuição de revistas sobre o ensino; relato da melhor experiência pelas estagiárias (sorteio de 3 alunas), distribuição e explicação da ficha de avaliação (p.054f/v).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de Estágio: relato da melhor experiência pelas estagiárias (sorteio de 3 alunas); explicação sobre critérios de avaliação do estágio (p. 056).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de Estágio: exposição às estagiárias sobre importância da hora do conto, exemplificando (p.057).</p> <p>Estagiárias 2º semestre e Supervisão de Estágio: orientações sobre o estágio, distribuição das escolas e turmas de estágio (p.058f).</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>sanar dúvidas (Participação mais direta da estagiária) (p.38);</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio: entrega dos fonos de apresentação nas escolas (distribuição das vagas para estágio); aviso para comparecer ao Seminário de Estágio. (p.38v);</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio: esclarecimento sobre o parecer 555/86 sobre o curso, leitura do regimento escolar sobre direitos e deveres do estagiário, depoimentos de alunos e esclarecimento de dúvidas. (p.039f);</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio: relato de experiências dos estagiários, orientações sobre postura frente à visita Doda supervisora e tratamento dispensado às crianças. (p.40f);</p> <p>Estagiários 1/96 e Comissão de Estágio: divulgação dos resultados da avaliação do Estágio e composição das equipes para a</p>	<p>Estagiárias primeiro semestre e Supervisão de Estágio: debate organização do Seminário final; Palestra com psicóloga Viviane (especialista externa) sobre: a criança: A escola e a separação dos pais (p. 058f/v).</p> <p>Estagiárias segundo semestre e Supervisão de Estágio: relato das observações feitas em aula pelas alunas; normas para preenchimento do diário (planejamento) (p. 058v).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de Estágio: relato de experiências pelas estagiárias, distribuição e explicação das fichas de avaliação do estágio (p.059).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de Estágio: relato de uma estagiária sobre sua experiência com trabalho de grupo em grupo (produção de texto coletiva); troca de experiências por grupo de estagiárias de mesma série. (p. 061f/v).</p> <p>Estagiárias e Supervisão de</p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>organização da formatura (p.041v-042f);</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio: Sugestão de técnicas e recursos de ensino (explicação); aplicação de técnica de leitura com sugestão de texto por uma aluna; recomendações sobre ética e postura do estagiário na escola. (p.043v);</p> <p>Estagiários e Comissão de Estágio: recursos e critérios de avaliação do estagiário, entre eles: conselho de classe em final de bimestre com a presença do Prof. regente; entrega da ficha de avaliação do estagiário pelo prof. regente;</p> <p>Estagiários e Comissão de estágio: organização da formatura (p. 045f e 046f/v)); CORRESPOND EA 2 REUNIÕES;</p> <p>Estagiários e Comissão de estágio: comunicação dos resultados do conselho de classe (1º bimestre); composição das equipes para o Seminário Final</p>	<p>Estágio: relato de uma estagiária de sua experiência: estratégia para ensinar o “r” antes das vogais; orientações sobre a avaliação de estágio (p. 062v).</p> <p>Estagiárias do 1º e 2º semestre, Supervisão de Estágio, direção, Coordenadora do Curso: divulgação II Jornada de Estudos Pedagógicos do Litoral Norte (promoção da escola); tomada de decisões sobre a festa de formatura (p. 063v-064f)</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>(p. 046v-047f);</p> <p>Estagiários de 97 e Comissão de estágio: Comentário sobre a prioridade do trabalho conjunto estagiário x supervisão na construção de cada um; informações gerais sobre o estágio, como organização do material (fichas técnicas e material a ser utilizado pelos alunos) (p.47);</p> <p>Supervisão de Estagio, direção e Orient. Educacional: análise da situação da aluna Katiana que teve de interromper o estágio devido acidente. Conclusão: estudo do regimento e debate dos presentes concluiu-se: o estágio deve ser realizado ininterruptamente e no ano letivo" que a aluna. (p.047);</p>			
Reunião com pais	<p>Total: 6</p> <p>Pais, direção e Equipe Pedagógica: Apresentação da Equipe técnico-administrativa da escola; sensibilização dos pais para a re-construção coletiva da</p>	<p>TOTAL: 7</p> <p>Pais 1ª série do Ens. Fundamental, direção, Supervisão, estagiária: apresentação da equipe pela diretora, colocou-se à disposição para</p>	<p>TOTAL: 6</p> <p>Mãe do Aluno Leandro da turma 51 (deficiente visual), profs., Equipe Pedagógica, Especialista da Delegacia de Educação (assiste os pros.):</p>	<p>TOTAL: 7</p> <p>Pais, direção, Equipe Pedagógica: apresentação do calendário escolar, normas da recuperação paralela (turno inverso); uso do uniforme (opção dos alunos-uso, modelo e cor),</p>	<p>TOTAL: 9</p> <p>Pais, direção, Equipe Pedagógica, Profs. responsáveis por projetos, especialistas do CAE (Centro de Atendimento ao Educando): apresentação da equipe da</p>

<p>Proposta Político-pedagógica da Escola, a partir do vídeo da abertura da Copa do Mundo de futebol de 94 na Itália, discussão: “o que foi necessário para a realização desta abertura?”: discussão para o levantamento de estratégias de mobilização dos pais para próximas reuniões (p.002 f.v.); Presidente do Conselho Escolar expõe aos pais sobre a importância deste colegiado na escola 1;</p> <p>Pais,direção, Equipe Pedagógica: PPP: discussão sobre a escola que temos em relação: conteúdos, metodologia, avaliação, disciplina ,relação pais x escola x alunos x profes. recursos e equipamentos e outros. Pais em pequenos grupos fizeram uma “fotografia da escola”. Grupos apresentaram suas conclusões (compuseram documento contendo o pensamento dos pais) (painel). Pais falam da inter e do livro didático(p.5v); Pais consideram</p>	<p>resolução de problemas e esclarecimentos (críticas e sugestões)Técnica do Kinder ovo: alunos deixaram um desenho para os pais (estes teriam que descobrir) e pais deveriam fazer um desenho para seus filhos; importância dos pais no acompanhamento do estudo dos filhos, normas de convivência.. Projeto: Pracinha Coletiva construção(p.29 v.);</p> <p>Pais 2ª série do Ens. Fundamental, direção, Supervisão, estagiária: apresentação da equipe pela diretora, colocou-se à disposição para resolução de problemas e esclarecimentos (críticas e sugestões), “juntos podemos construir uma escola melhor” (chamou a atenção para o CPM e Conselho Escolar-órgãos de representação dos pais; Pais foram convidados a escrever uma mensagem para os filhos; Projeto Pracinha Coletiva; importância dos pais</p>	<p>discussão de ações cooperativas entre profs. mãe, especialista externa e Equipe Pedagógica (p.050v)</p> <p>Pais dos alunos da Turma 61 E. Fundamental, professores e Equipe Pedagógica direção: análise com os pais da dificuldade de trabalhar com a turma, apesar do trabalho que a Equipe Pedagógica vem realizando, alunos não estão comparando nas aulas de reforço. Conclusão: encontro pais-alunos na sala de aula sem aviso sugerido por um dos pais e acompanhamento em relação aos temas. Um grupo de pais visitou a turma no dia seguinte –registro consta do item reunião conjunta, incluindo pais) (p.059v-060f).</p> <p>Pais dos alunos da Turma 71 E. Fundamental, professores e Equipe Pedagógica direção: diálogo entre pais e profs. sobre falta de disciplina e concentração dos alunos nas</p>	<p>reavaliação da PPP (pequenos grupos de pais analisaram e sugeriram alterações, agrupadas às dos demais segmentos), escolha de pais representantes para a assembléia geral de discussão e aprovação do novo texto reavaliado (p.077f-078f). CORRESPOND E A 2 REUNIÕES.</p> <p>Pais da 5ª série E. Fundamental, profs. da série, coordenação do curso: discutir e propor soluções para as dificuldades dos alunos, buscando a melhoria do rendimento escolar. (indisciplina, falta de interesse). Exposição sobre trabalho de auto-avaliação feito com os alunos Conclusões: conversa dos pais com os filhos; visita dos pais à turma e à escola; trabalho do psicólogo com a turma sobre convívio grupal, sexualidade e drogas (p. 0082v-083f-v).</p> <p>Pais/responsáveis dos alunos das 1ªs séries do Ensino Médio: discutir</p>	<p>escola, apresentação dos projetos (Ecologia, Mostra de Ciências e Artes, Resgatando valores para viver em harmonia, Projeto ler, Autor presente, No escurinho do cinema (vinculado ao Projeto Ler), Aniversário da Escola, Projeto Universidade, PEIS (Programa de Ensino para ingresso no Ensino Superior da UFSM); reapresentação da Proposta Político-pedagógica da Escola (destaque para a participação dos pais na sua reavaliação). “chamamento aos pais para que participem ativamente das atividades da escola, pois a direção e profs. sozinhos não conseguem trabalhar”; reflexão sobre os índices de aproveitamento dos alunos no período de 1995-1998 (“apoio dos pais junto a seus filhos para juntos, pais e escola, consigam diminuir o índice de reprovação”); apresentação do calendário escolar (aprovado pelo conselho</p>
---	---	---	---	---

<p>este trabalho importante para integrar os pais à escola (VER: p..007v-008f).</p> <p>Pais, direção, Equipe pedagógica: PPP: continuidade: discussão sobre a a escola que queremos. Metodologia pequenos grupos, apresentação das conclusões no grande grupo, nos aspectos considerados na reunião anterior. (ata 15/95, p.012. Destaque: "metodologia que proporcione o conhecimento integral"; "conteúdos mais aprofundados dentro da realidade do aluno, adequados aos alunos"; valorização do conhecimento do aluno"</p> <p>Pais dos alunos da Turma 72, E.Fundamental, profs. , direção e E. Pedagógica: rendimento e comportamento dos alunos, visando melhor aproveitamento. Pede-se ajuda dos pais. Em função da idade avançada dos alunos, maioria mais de 16 anos: "no próximo ano não haverá matrícula para</p>	<p>acompanhar o estudo do filho, normas de convivência, p.030;</p> <p>Três reuniões com pauta idêntica as duas acima se repetiram na 3ª e 4ª séries E.Fundamental e na turma de pré-escolar com a mesma pauta , apenas sem estagiárias e sem atividade de desenho/mensagem dos pais para os filhos. (p.031v-032f/v);</p> <p>Pais, profs. das 5ª séries- E.Fundamental, alunas representantes das turmas, Equipe pedagógica direção: análise da turma por alunos, profs. e pais: turma melhorou com o Projeto 5ª série a partir das proposições dos próprios alunos. Instituiu-se "reforço" aos alunos com baixo rendimento, mas há alunos que não vem. Apesar disso a turma melhorou, segundo os profs. (p.40f/v)</p> <p>Pais, profs. das 6ª séries- E.Fundamental, alunas representantes das turmas, Equipe pedagógica direção: turma</p>	<p>atividades. Conclusão: pais dialogar com os filhos (p.060v).</p> <p>Pais (que não compareceram à reunião ordinária), Coordenadora do Curso, direção e 3 professoras das turmas: 51, 51, 71 e 82 Ensino Fundamental: ciência sobre o desempenho escolar dos filhos; comunicação do trabalho que estava sendo feito na 61 e 71; comunicação sobre o Projeto sala de apoio para atender os alunos nas suas dificuldades (p.61 v).</p> <p>Pais dos alunos das Turmas 113 A e B (2º grau), profs. direção e Equipe Pedagógica: informar aos pais sobre os problemas de frequência (113 a), disciplinares 113B), que se refletem no rendimento escolar. "Os pais puderam debater, caso a caso, com os profes." Entrega dos boletins de notas. (p.068v-059f).</p> <p>Mãe do Aluno Rodrigo (5ª série), direção, Equipe Pedagógica: discussão para encaminhament o do aluno para</p>	<p>sobre o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria (sistema de provas ao final de cada série na Universidade- 20% das vagas estariam reservadas para os alunos classificados) (p.084-fv).</p> <p>Pais da Turma 51 (5ª série) Ensino Fundamental, Equipe Pedagógica, direção: entrega boletins de notas e discutir os problemas da turma (nota e disciplina); profs. atenderam individualmente os pais dos alunos com dificuldades, problemas. Chamou-se a atenção dos pais para o uso da agenda (p.088f);</p> <p>Mãe d Aluno Alex, 113F- Ensino Médio e Equipe Pedagógica: comunicado de infrequência e baixo rendimento do aluno. Solicitação da mãe: não deixá-lo sair da escola em horário de aulas, caso contrário avisá-la no trabalho. (p.092).</p>	<p>escolar) (p.5v-6v).</p> <p>Pais, direção e Equipe Pedagógica: retomada da PPP (esclarecimento do que é a PPP; apresentação da PPP/98, reunião dos pais em pequenos grupos para discussão e proposição de alterações); eleição dos representantes de pais para a assembléia geral. (p.7f-8f).</p> <p>Pais, direção, Equipe Pedagógica: "discutir e deliberar sobre a participação dos pais na Constituinte Escolar". Decisão dos pais após debate: aguardar a decisão dos profs. e funcionários" Entrega dos boletins de notas pelos profs. (p.10f/v).</p> <p>Pais dos alunos das turmas 113A. B, C, D (1ª série do E. Médio): dificuldade da escola e profs. no manejo dos problemas dos alunos: indisciplina, relacionamento, rendimento escolar, compromisso com as tarefas, leitura, estudo, assiduidade,</p>
---	--	--	---	---

	<p>estes alunos que já são repetentes por mais de duas vezes, serão encaminhados para o supletivo ou para outras escolas noturnas" (p.25). Ver ata 36/95 sobre este assunto;</p> <p>Pais dos alunos de 1ª a 4ª séries envolvidos no Projeto: Aprender independente de nota", estagiárias do Curso de Pedagogia-ULBRA: retomada do objeto do projeto, atividades. Entrega de ficha de frequência e pastas dos trabalhos dos alunos.(p.025v);</p> <p>Pais de alunos de 1ª a 4ª série do E. Fundamental , profas., Equipe Pedagógica, estagiárias de Pedagogia-ULBRA, Supervisora do Estágio: Projeto Aprender Independente da nota para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem a ser desenvolvido pelas estagiárias. "Foi deixado em aberto para profs. e pais discutirem e questionar a</p>	<p>difícil de trabalhar (desinteresse e falta de concentração); pais analisam os problemas dos filhos, mas criticam a postura de alguns profs. : "uma professora passa o conteúdo no quadro e vai para o corredor fumar e deixa os alunos sozinhos na sala de aula" Projeto 6ª série a exemplo do de 5ª está em desenvolvimento, (p.41f).</p>	<p>o Ensino de Jovens e Adultos, face a idade do aluno fora da idade do ensino regular); Direção: "a vaga do aluno na escola está garantida, mas julgamos mais adequado a modalidade de ensino supletivo, uma vez que esse é mais condizente com a faixa etária do aluno e atende suas necessidades". Conclusão: mãe concordou e afirmou que é vontade do aluno. (p.071v).</p>	<p>Mãe do aluno Leandro-deficiente visual, Turma 61 (6ª série) Ensino Fundamental: profs. têm dificuldade no manejo das suas limitações em relação aos trabalhos e avaliações. Sugerem apoio de um colega em sala de aulas, ou horário para atendê-lo individualmente na escola. Mãe sugere que profs. cobrem mais dele (leitura e escrita sozinho) para ajudar na sua autonomia). (p.092v-093f, final Ata nº 33/98)</p>	<p>drogas. Escola conclama os pais para um acompanhamento conjunto dos alunos. Espaço para o relato dos pais, que defenderam uma forma de organização para chamar os outros pais que não compareceram. Pais pedem que os profs. falem sobre o rendimento individual de cada aluno. "Pais da 113B questionam sobre a prova de Química que é dada no sábado em apenas um período, enquanto as outras turmas têm dois períodos". (p.12v-14v). Obs. Os pais da turma 113A foi atendida separadamente e os pais da Turma 113D em dia diferente, por não terem comparecido na primeira convocação (Ata nº 24/99 p.14v-15f). CORRESPOND E A 3 REUNIÕES</p> <p>Pai do Aluno Rodolfo, 1ª série do Ensino Médio e Equipe Pedagógica: aluno problema álcool e droga. Pai já tinha conhecimento do problema. Encaminhament</p>
--	---	---	--	--	--

	atividade proposta" (Houve relação profs. e pais) (p.021);				<p>o do aluno à Orientação Educacional (p.20f).</p> <p>Mãe do Aluno Alessandro da 1ª série do E. Médio e Equipe Pedagógica: aluno possui bom aproveitamento, mas atrapalha os colegas (tumulto na sala de aula). Conclusão: Profª de L. Portuguesa conversará com ele e mãe pede que a Escola a avise de qualquer sinal de irregularidade. (p. 20v).</p> <p>Pais, direção e Equipe Pedagógica: decidir sobre o calendário escolar para 2000: apresentação de 4 propostas. "Pais em grupos discutiram e escolheram o calendário que acharam melhor". As escolhas forma defendidas e votadas. 9p.25f).</p>
Reunião conjunta, incluindo alunos e pais	<p>TOTAL: 6</p> <p>PPP: representantes eleitos dos pais , alunos profs. e funcionários, direção, Equipe Pedagógica: síntese dos documentos gerados pelos segmentos, visando a elaboração do</p>		<p>TOTAL: 3</p> <p>Representantes de pais, alunos, funcionários e profs.: análise e escolha dos calendários sugeridos (um com sábados e outro sem sábados). Venceu calendário sem sábados, tendo</p>	<p>TOTAL: 7</p> <p>Representantes de pais, alunos, funcionários e profs, direção e Equipe Pedagógica.:rea valiação da PPP (assembléia geral): análise geral do processo da PPP pela diretora ("pediu</p>	<p>TOTAL: 5</p> <p>Mãe do aluno Luis Alberto-4ª série do Curso de Edificações, ele próprio e Equipe Pedagógica: discutir problema de freqüência do aluno em relação à recuperação</p>

	<p>documento final da PPP para discussão e aprovação em assembléia geral (cada grupo sintetizou um dos aspectos considerados na proposta e possuía representantes de todos os segmentos), p.015 f/v. 1</p> <p>PPP: Reunião segmentos para discussão e aprovação da dinâmica da Assembléia Geral. Leitura, discussão e análise da síntese a ser discutida e aprovada na Assembléia (preparação), p.015v</p> <p>PPP: Assembléia Geral: aprovação do documento-síntese final-discussão e aprovação. "Diretora conclamou a todos para a construção de uma escola cidadã e democrática" (p. 016f/v-017f);</p> <p>PPP: continuidade da Assembléia Geral. Destaque: reativação Grêmio Estudantil; liberdade dos alunos de 2º grau, maiores de idade de sair da escola;</p>		<p>como base a escolha dos pais e alunos. (p.053f/v).</p> <p>Grupo de pais da 61 E.Fundamental junto Equipe Pedagógica: visita na turma retorno aos alunos sobre o que foi discutido e resolvido na reunião de pais no dia anterior ("preocupação dos pais e obrigação que os alunos têm de colaborar para que os profs. tenham condições de desenvolver bem os conteúdos para que haja maior aproveitamento dos conhecimentos"); alunos foram informados do retorno dos pais à Turma para verificar se houve melhora (p.061f).</p> <p>Grupo de pais da 61 E.Fundamental junto Equipe Pedagógica e Profª. de L. Portuguesa: 2ª visita na turma para confirmar as mudanças ocorridas (questionamento e discussão). Conclusão: poucas mudanças; direção tomará medidas administrativas em relação aos alunos-problema; pais serão</p>	<p>firmeza e seriedade na reavaliação"); destaque: ("a escola muito antes de ser promulgada a nova LDB já havia construído o que a lei determina: a construção da PPP, o que está ocorrendo hoje é o resultado de uma caminhada já iniciada –a reavaliação da proposta já existente"(palavras do OE); votação da dinâmica de estudo, discussão e aprovação dos pontos da PPP alterados; manutenções/alterações: "conteúdos articulados com a realidade"; "maior participação e discussão dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos"; "aulas mais práticas de acordo com as características das disciplinas" (alunos votaram contra neste item); "interdisciplinaridade das disciplinas: oficinas para todos os cursos"; "recuperação dos alunos em turno inverso", etc. (p.081f-082v e 083v-084f) CORRESPOND E A 2 REUNIÕES.</p>	<p>prolongada em relação à disciplina do de Língua Portuguesa e Literatura do E. Médio. Conclusão: aluno e mãe se comprometem a retomar as aulas (p.3v).</p> <p>Representantes dos pais, alunos, profs. funcionários, direção, Equipe Pedagógica: assembléia para reavaliação das normas de convivência para 1999. Distribuição do documento sintetizado e rediscutido por todos os segmentos. Dinâmica: Leitura dos blocos (temas). Abertura para defesa e acusação. Votação. Destaque: a saída livre conquistada pelos alunos, foi revogada pela votação. "as saídas temporárias dos alunos da escola, durante as aulas, só serão permitidas em caso de real necessidade, mediante autorização dos pais por escrito e, se possível confirmada por telefone (lista de assinatura dos pais)" (p.15f-16v).</p> <p>Pais, alunos, profs. da Turma</p>
--	---	--	---	--	--

	<p>conscientização da Equipe pedagógica sobre compromisso dos segmentos da "responsabilidade e e compromisso na luta por nossa escola mais democrática e qualificada" (p. 018 e 019 f/v)</p> <p>Mães da turma de pré-escola-manhã, professora, coordenadora: diálogo mães e profª sobre o aproveitamento do rendimento escolar dos alunos. Mães questionaram sobre os trabalhos dos filhos e sugeriram atividades à profª. (p.017v)</p> <p>Mães da turma de pré-escola-tarde, professora, direção: rendimento escolar (preocupação da profª. com atitudes dos alunos, palavras, falta de respeito no que é do outro-merenda). Profª solicitou que "os pais auxiliem nas tarefas para casa" (mães se colocam à disposição) p.018;</p>		<p>comunicados. (p.p.064f/v)</p>	<p>Alunos da Turma 113 A, 1ª série do E. Médio, pais, direção, Equipe Pedagógica: problema de saída dos alunos no horário escolar, refletindo no aproveitamento escolar.. Ponderou-se que Conselho Tutelar questiona porque alunos da escola transitam na cidade em horário de aula, perda da recuperação pela falta de avaliações regulares, perda da conquista de saída livre dos alunos do E. Médio por necessidade. Conclusão: alunos e pais votaram pela retirada desse direito para os alunos desta turma. Diz a supervisora: "a realidade da escola precisa ser repressora a fim de suprir a falta de responsabilidades dos alunos" (p.093f/v).</p> <p>Turma 113B: mesmo problema, mesmo procedimento da Turma 113 A. Conclusão: pais e alunos votaram pela permanência da norma de saída. Pais e alunos assumem a</p>	<p>71 (7ª série) E. Fundamental; E. Pedagógica, direção: discutir, avaliar e decidir em conjunto desempenho dos alunos (disciplina e aproveitamento) . Relato pelos profs. das dificuldades dos alunos (dispersão, responsabilidade e, aproveitamento deficiente). Profª reconhece que aulas são rotineiras, mas há dificuldade de metodologia mais dialógica pela desorganização da turma. Mães questionam a aula de E.Física. Alunos pedem cobrança dos pais. "Mães pedem esclarecimento sobre as cobranças a serem feitas pelos pais". Cada aluno foi analisado individualmente. Compromisso: mudança dos que precisam melhorar, limites em casa e na escola, chamar pais que não compareceram. Preocupação expressa: evitar a reprovação (p.21f-22f). Obs. Reunião com os pais não presentes aconteceu em outro dia. Presentes os alunos envolvidos,</p>
--	--	--	----------------------------------	---	--

				<p>responsabilidade e. Ata nº 36/98, p. 094f/v.</p> <p>Turma 111C: mesmo problema, mesmo procedimento da Turma 113 A. Conclusão: pais e alunos votaram pela permanência da norma de saída. Pais e alunos assumem a responsabilidade e. Ata nº 37/98, p. 095f.</p> <p>Turma 113D: mesmo problema, mesmo procedimento da Turma 113 A. Conclusão: pais e alunos votaram pela permanência da norma de saída. Pais e alunos assumem a responsabilidade e. Ata nº 39/98, p. 095v-096f.</p> <p>Turmas 111 A e B: mesmo problema, mesmo procedimento da Turma 113 A. Conclusão: pais e alunos votaram pela permanência da norma de saída. Pais e alunos assumem a responsabilidade e. Ata nº 39/98, p. 096f/v..</p>	<p>coordenação e profs: processo idêntico ao da reunião anterior. Registro Ata nº 44/99 (p.22v). CORRESPOND E A 2 REUNIÕES</p> <p>Pais de alunos com atraso escolar (idade) e infreqüentes, profs, Equipe Pedagógica. Convidados: Representante do Conselho Tutelar e Diretora do Curso de Jovens e Adultos da Escola Municipal.: discutir medidas para a solução do problema. Coordenadora: "escola não está fechando as portas, mas os alunos já estão maiores para estar entre os pequenos". Representante do EJA expõe estrutura do curso (E.Fundamental em 4 módulos semestrais). Representante Conselho Tutelar destaque o aspecto legal (direito e dever da educação) "menor pode trabalhar, desde que esteja na escola". Mães questionam a transferência dos filhos para curso noturno, alegando que "seus filhos não maduros para estudar a noite;</p>
--	--	--	--	---	---

					<p>há brigas e más companhias". Medida proposta pelos pais: "chamar os alunos e esclarecer o problema, porque os pais estão arcando com todas as consequências". Obs. Não há registro de uma proposta da escola para atendimento destes alunos, apenas a fala da coordenadora: há garantia de vagas para todos na escola". O Conselho Tutelar reafirma que os alunos tem que estar na escola, mas não entra na discussão das condições do aluno e da escola. Posições fragmentárias; cada expondo individualmente suas posições.(p.23v-24v).</p>
Reunião específica com professores	<p>TOTAL: 18 Profs. Curso Edificações e Superv.: debate sobre: tempo de aula, horários, currículos (mudança para contemplar parte prática do curso), solicitações dos alunos (sala de desenho, visitas à obras) 1;</p> <p>Profs do Curso de Edificações., Direção e Superv.:</p>	<p>TOTAL: 4 Profas. de E.Física (duas) do Curso de Magistério: e Coordenadora do Curso: reformulação dos conteúdos da disciplina para atender especificidade do curso; alunos vindos de outros cursos não podem aproveitar estudos da disciplina</p>	<p>TOTAL: 6 Profª de Geografia dos cursos de Ensino médio do noturno, direção e coordenadores dos cursos: debater a metodologia de avaliação utilizada e sua incompatibilidad e com a Proposta político-pedagógica da Escola (uma</p>	<p>TOTAL: 7 Profs. da 51 (5ª série) e 61 (6ª série) E.Fundamental, Coordenadora do Curso, direção: realidade das turmas e como tratá-las.(problemas de indisciplina e rendimento de alguns alunos). Conclusão: Equipe pedagógica trabalhará turma de 5ª série e</p>	<p>TOTAL: 11 Profs. De Educ. Artística e Ensino Religioso: discutir e organizar o dia de Corpus Christi (tapetes na rua) (Questão ainda atrelada à registro de dia letivo. (p.10v).</p> <p>Profs. de Educ. Física, Equipe Pedagógica e vice-direção: organização do</p>

Continuidade da reestruturação curricular das disciplinas do curso (contextualização dos conhecimentos) p.198v.	(especificidade).	avaliação apenas, prova oral) (p. 053v-054f).	também a 4ª série (anterior), chamar os pais para casos especiais.	desfile comemorativo da Semana da Pátria (independência do país) 9P.17V-18F).
Profs. Educ. Física, direção, Equipe Pedagógica: reflexão sobre uma proposta de trabalho para a disciplina, definição de linha comum de ação, sugerida pela Equipe pedagógica; escolha do coordenador 1;	Profs. de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, estagiárias de Pedagogia-Ulbra e Orientação: conselho de classe- análise do perfil das duas turmas, avaliação do efeito do Projeto 5ª série desenvolvido pelas estagiárias, contemplou a fala dos alunos- direitos e deveres (parecer dos profs. positivo). Profs. levantaram sugestões, relataram suas ações para melhorar a turma (conversa individual após a aula, confecção de agenda) Permanece discussão centrada no comportamento e controle (reunião com os pais das turmas). (p. 035v-036f);	Profs. do Curso de Magistério, direção, Equipe Pedagógica: comunicação sobre Projeto Universidade, II Jornada Pedagógica do Litoral Norte; realização do micro-estágio dos alunos da 3ª série: foi retomado com os alunos a questão do planejamento das aulas-teoria e prática. Sugere uma profª. "Após o micro-estágio deve ser feito uma retomada com os alunos e profs. para avaliar a necessidades dos alunos para a realização da sua prática futura" (p.059f/v).	Alunos indisciplinados da 61 terão advertência escrita e conversa com pai (p.073v-074f).	Comissão de profs. Do Curso de Turismo, coordenadora do curso, supervisora de estágio e avaliadora do relatório: objetivo de avaliar o estágio pelos alunos estagiários do curso (18f-18v).
Profs. de E. Física, Coordenação da disciplina e direção: assuntos diversos: atestado médico para a prática, aulas em dias de chuva (problema de espaço físico), material para as aulas, projetos de trabalhos, questionou-se seus objetivos e suas metodologias, (ata 16/95, p. 013v)	Profs. de 7ª e 8ª do E. Fundamental, direção e Equipe Pedag.: problemas de estudo, faltas e relacionamento e atitudes dos alunos. Sugeriu-se trabalhar organização e diálogo com os alunos (p. 043f);	Profs. Da Turma 51 E.Fundamental: resolver problemas de disciplina e aproveitamento dos alunos. Conclusão: será dada atenção especial aos alunos com maiores dificuldades (p.063f/v).	Profas. de Língua Portuguesa, Equipe Pedagógica: discussão das dificuldades dos profs. de administrar a recuperação paralela (horários, falta de sala, quantidade de turmas) (p.079).	Profas. Responsáveis pelo Projeto Ecologia, direção e Equipe Pedagógica: solicitação do relatório das atividades anuais do projeto para anexar ao Projeto: Plantar Cultura, florescer educação. (p.20v).
Profs. da área de Língua Portuguesa e Literatura e Estudos Sociais e E.Pedagógica: redistribuição dos conteúdos das disciplinas de Est. Sociais: interligação/relação dos conhecimentos das	Profs. de	Profs. do Curso de Magistério, direção, Equipe Pedagógica: encaminhamento das ações relativas à II	Profs. noturno, direção e Equipe Pedagógica: discussão da dificuldades dos profs. de administrar a recuperação paralela (interesse dos alunos que só pensam em nota, comparecimento dos alunos em turno inverso choque com o trabalho) Solução conjunta: RP em horário intermediário antes das aulas regulares, contato com as empresas dos alunos Obs. Tratou-se de recuperação de aulas. Solução: projeto esportivo (p.079f-080f).	Profas. Coordenadoras da II Mostra de Ciências e Arte, direção e Equipe Pedagógica: solicitação do projeto e relatório. Proª Leonila, coordenadora da Mostra propôs-se construir o relatório com os coordenadores de área e solicitou espaço em reunião para

duas áreas: posições dos profs. sobre esta relação (p.003f.v.) ¹	Matemática, L. Portuguesa, História e Geografia, Profs. de Didática da Matemática e Linguagem, Equipe Pedagógica, direção: definir equipe de elaboração da prova de seleção para ingresso no Curso de Magistério; discussão sobre o projeto a partir da necessidade de sua compatibilização ao Parecer 555 e ao Regimento escolar (p.045f/v);.	Jornada de Estudos Pedagógicos do Litoral Norte (participação das escolas dos municípios do Litoral Norte que possuem o Curso): objetivo também é avaliar os cursos na área;: profs. contribuíram com idéias, se comprometem a motivar os alunos e a colaborar no que for possível (p. 065v).	Profs. de Língua Portuguesa, direção, Equipe Pedagógica: sobre providências preliminares do Projeto Autor Presente, coordenado pela área; problemas dos profs. de oferecer apoio pedagógico aos alunos. "direção não entende porque o apoio pedagógico não foi oferecido". Profs. alegam que não realizaram a atividade por falta de esclarecimento da Equipe Pedagógica e direção. Conclusão: Equipe Pedagógica organizar horário do apoio (p.080f/v).	avaliar com os colegas o evento. (p.20v). Profs. do Projeto PEIES e Coordenadora E. Médio diurno: solicitação dos projetos escritos, definição de data de entrega. (p.21f). Profs. de Língua Portuguesa e Literatura: Projeto Autor Presente (definição de data e professores responsáveis por turno). (p.21f). Profs. Benedito e Sílvia, responsáveis pelo Projeto Laboratório e Equipe pedagógica: solicitação do projeto e relatório de atividades. (p.22f). Supervisoras de Estágio do Curso Normal Médio e direção: supervisoras prestam esclarecimentos à direção sobre o andamento da organização da formatura e a situação da estagiária Dirce (problema de desempenho) (p.25v). Profs. do Normal Médio e Coordenadora do Curso: indicar profs. para compor a
Profas. De Pré-escolar às séries iniciais do Ensino Fundamental: discussão do calendário de reuniões 1;		Profs. da área de Ciência e Direção: discutir a reorganização do uso do laboratório desativado: planilha de utilização, materiais necessários, organização de alunos monitores para auxiliar nas aulas práticas (manejo dos materiais) (p.065v-066f).	Profs. da Turma 61 (6ª série) Ensino Fundamental, direção e Equipe Pedagógica: tratar sobre problemas persistentes na turma: problema do Aluno Leandro (Especial); falta de interesse, de pontualidade nos trabalhos, relacionamento (desrespeito). Discussão e conclusão para a solução conjunta: fiscalização dos trabalhos com	
Profs. de Ciências e Biologia, Prof.s do Curso de Edificações, representantes de alunos, funcionários, direção, Supervisão: apresentação e discussão sobre Reciclagem do lixo, que se transformou num projeto sobre o meio ambiente, envolvendo paisagismo e horta escolar. Registro da operacionalização testemunha, envolvimento de professores de diversas áreas, envolvimento da comunidade e entidades ligadas ao meio ambiente: IBAMA E EMATER (p. 005 f/v).		Profs. das Turmas 113 A e B (2º grau) e direção: descumprimento das normas de convivência dos alunos, problemas de frequência e nota (aproveitamento escolar); objetivo: melhorar o rendimento e frequência da turma. Conclusão: pais dos alunos com		
Profs. das 5ªs séries do E.Fundamental, direção, Equipe pedagógica: análise da situação dos alunos: indisciplina, desatenção, desorganização,				

	<p>pontualidade. Encaminhamentos: trabalho do SOE sobre lacunas nos conteúdos anteriores, concentração e organização e reunião com os pais (Continua-se a não falar na metodologia do prof.s) 1</p> <p>Prof. Estrutura e Funcionamento do Ensino, Orientadora Educ. e Coordenadora do Curso de Magistério: sobre insatisfação das alunas sobre a metodologia adotada pelo prof (este faz críticas às alunas sobre responsabilidade e comprometimento, considera seu trabalho bom, diz que vai exigir mais). (P. 011f/v) Equipe pondera: diálogo, combinações, apresentação do objetivo da atividade e a participação das alunas na construção do conhecimento).</p> <p>Profes. PPT-2º grau –diurno e noturno, Supervisora do Curso: reformulação da grade curricular: redução da carga horária por decisão da DE/SEC. Decisão coletiva:</p>		<p>problemas serão chamados. (p.066f/v).</p>	<p>registro, assinatura dos pais nas provas.(p.092f-093f).</p> <p>Equipe organizadora da Iª Mostra de Ciências e Artes, direção e Equipe Pedagógica: avaliação do evento. Envolvimento dos alunos foi o ponto alto. Escola/professores não se envolveram como um todo. Diz Profª Carmem de Química: “após a mostra os alunos passaram a se interessar mais pelas aulas”. Profª Leonila de Biologia: “seu entusiasmo e envolvimento com os alunos valeu o evento”. Resultado: Laboratórios de Química, Física, Biologia serão reorganizados para garantir os experimentos. (p.097f-098f).</p> <p>Profes. Do Curso Normal Médio, direção e Coordenadora do Curso: indicação pelos profs. dos colegas para a Comissão de Estágio. (p.100f)</p>	<p>supervisão de estágio 2000. (p.26f/v)).</p> <p>Profs. Do Curso de Edificações e direção: definição de critérios de seleção de candidatos ao curso (p.28f)</p>
--	---	--	--	---	--

	<p>manutenção da grade como demonstração de resistência da escola à iniciativa prejudicial do Estado, decréscimo da qualidade de ensino. Exclusão do nome</p> <p>PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO 3 (p. 012);</p> <p>Profs. 1º Grau, Supervisão do Curso: reformulação da grade curricular. Alteração de carga horária das disciplinas de geografia e História,; Manutenção de Geometria separada de Matemática sob justificativa que não está registrada Ata 17/95,p.014</p> <p>Profs. L. Portuguesa e Direção: assumir sob protesto as aulas na falta de uma colega licenciada por motivo de licença suspeito (reincidente);</p> <p>Profs. L. Portuguesa: aquisição de vídeo cassete, livros de literatura, Projetos Autor Presente e Crianças contam Histórias (p.020v);</p> <p>Profs. PPT-2º</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>grau, direção, Equipe pedagógica: analisar e discutir o perfil do curso na visão dos alunos.. Destaque: relação teoria-prática, aprofundamento dos conhecimentos, atualização e diversificação da metodologia, comprometimento bilateral-aluno x prof. Não há registro de conclusões dos profs.(p.020v, 021f);</p> <p>Profs. de Matemática , Supervisão: apresentação pela superv. do projeto de sábado para a área (data). Não há menção sobre o objetivo do projeto (P.022v).</p> <p>Profs. de 1ª a 4ª série do E.Fundamental: comunicação de novo cronograma de reuniões do grupo, informações sobre Projeto de teatro de literatura para as crianças, desenvolvido pelos alunos do C. de Magistério (prática). p. 023</p> <p>Profs. Cursos de Turismo e Edificações e Coordenação dos cursos: mudança de coordenadora.</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>Proposta de planejamento participativo; reflexão do texto: Uma nova metodologia de trabalho: além do individualismo e da competição; discussão em pequenos grupos da realidade dos cursos, caracterização dos problemas e alternativas de solução. (P.023 f/v).</p> <p>Profs. da Turma 72 do E.Fundamental, Orientadores Educ.: discussão sobre o aproveitamento dos alunos (desinteresse, heterogeneidade e de idade-repetência, faltas). Vale a pena ver a solução encontrada: "transferência para o noturno ou para outras escolas", (p.023v);</p>				
Reunião específica com alunos	<p>TOTAL: 4</p> <p>Alunos 3ª série –Curso Turismo: avaliar o curso com os alunos e encaminhamento de estágio 1.</p> <p>Alunos 3ªs séries do Curso de Magistério, Supervisão escolar do Curso, Orient.: solicitação dos alunos; insatisfação sobre o trabalho</p>	<p>TOTAL: 5</p> <p>Alunos formandos do Curso Edificações, Coordenador do Curso, Direção: disponibilidade de vagas em empresas e escritórios de construção civil, sem remuneração (distribuição vaga por aluno);</p> <p>Alunos</p>	<p>TOTAL: 7</p> <p>Alunos da 4ª série do Curso de Edificações (estagiários), Coordenação do Curso, direção: indicação dos supervisores de estágio pelos alunos conforme regimento (diretora referendou a escolha dos alunos); distribuição da ficha de contrato</p>	<p>TOTAL: 9</p> <p>Estagiária Daiane do Curso de Magistério, Comissão de Estágio, Profª regente, direção da escola de Estágio: discussão sobre as dificuldades da aluna com o domínio de classe. Conclusão: aluna concordou em desistir e</p>	<p>TOTAL: 18</p> <p>Alunas Carina e Eliane, 3ª série, Normal Médio e Coordenadora do Curso: transferência de Estágio para Escola Marquês do Herval-Osório. Justificativa: possibilidade do estágio na própria comunidade. (p.1v).</p>

do Prof. De Estrutura e Funcionamento do Ensino: metodologia tradicional, conteúdos desatualizados, relação com os alunos (não há registro de encaminhamento para a solução do problema p.004) 1. Ata nº 15/95, p.011 há registro de conversa com o prof.	representantes e vices de turmas do turno da manhã, Equipe pedagógica e duas estagiárias de Pedagogia/Orient.-ULBRA: decisão conjunta das normas de convivência que foram elaboradas por alunos e professores; como sensibilização fez reflexão com os alunos a partir da composição de Caetano Veloso: "Podres Poderes" (discussão), entrega do documento-síntese para discussão pelos representantes na sua turma, em preparação para sua votação em Assembléia geral (p.028v-29f);	entre empresa, escola e estagiário (explicação do preenchimento; data de nova reunião (p.047v).	realizar o estágio no 2º semestre (p.074f).	Alunas Claudia e Zuleica, 3ª série, Normal Médio e Coordenadora do Curso: troca de semestre para o estágio (p. 2f).
Profs. . alunos do Curso de Edificações, direção e E. Pedagógica: coordenação e reformulação do currículo que não atende as necessidades do curso, insatisfação dos alunos com o encaminhamento das aulas (p.024f/v);	Alunos das 3ª séries do Curso de Magistério. Professores: avaliar o micro-estágio realizado nas escolas públicas da cidade. Destaque: relação mais direta entre a Equipe pedagógica e profs. regente da escola que recebem as alunas; "nossas professoras de 1ª a 4ª séries do E.Fundamental são tradicionais, não estudam e rejeitam os estagiários do	Alunos Turma 71 (E.Fundamental), direção, Equipe Pedagógica: Continuidade do Projeto Sétima Série: "construir com a turma ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades previstas pelos profs. das diversas disciplinas". Reflexão sobre atitudes e comportamento através da História "Os galos dançarinos" (Alves). Alunos em pequenos grupos: discussão e sugestão de procedimentos para todas as aulas, visando maior aproveitamento, entre eles: "se o aluno entender que foi, em algum momento, desrespeitado pelo prof. deve procurar a supervisão ou a direção para fazer o registro do fato" (p.051f/v).	Profs, direção e alunos dos Cursos técnicos de Turismo e Edificações: ciência da Resolução 232 do SUEPRO/CEE sobre os cursos técnicos (após o Ensino Médio ou concomitante em turno inverso). Discussão sobre as medidas da escola para o cumprimento da lei. "após a discussão da pauta foram dirimidas as dúvidas e com pleno consentimento e real conscientização adotou-se as medidas sugeridas" (p.076v).	Aluna Camila, 3ª série, Normal Médio, Supervisão de Estágio e Coordenadora do Curso: antecipação de estágio para o 1º semestre (abertura de vaga) (p.2f).
		Alunos Representantes de todas as turmas, Direção, Equipe Pedagógica e estagiárias de Pedagogia ULBRA: votação pelos alunos das normas de convivência para 1996 a partir do documento-síntese gerado pelos alunos (nas turmas) e professores nos itens: relações, horário/tolerância, saídas fora	Aluna Dirce da 3ª série de Magistério, direção, Coordenadora do Curso e Profª de E. Física: dificuldades da aluna sobre frequência e assiduidade da aluna (a mesma se dispôs a rever sua situação e melhorar) (p.078v).	Alunas Talita, 3ª série, Normal Médio, Coordenadora do Curso, Supervisão de Estágio: antecipação de estágio para o 1º semestre (abertura de vaga). (p.2v). Decisão revogada pela Ata nº 6/99 (problema no horário) (p.3f). CORRESPOND E A 2 REUNIÕES.
		Aluna Quismara, estagiária do Curso de Magistério,	Alunos representantes da Turma 313B (Ensino Médio), professores, Equipe pedagógico:	Aluna Letícia, Ensino Médio, Equipe Pedagógica: resolver dependência de estudos para completar o curso. (p.3v).
				Alunos Fábio e Jander, 1ª série do Ensino Médio: envolvimento no desaparecimento do livro de Biologia de uma colega da

	<p>curso de magistério, deverá ter mais reuniões entre os profs. do C. de Magistério e os de 1ª a 4ª série das escolas. (P.025v).</p>	<p>da escola, movimentação interna dos alunos, prova/trabalhos, dispensa de alunos para reuniões ou atividades extras, Vestuário, Conservação do Espaço Físico da Escola, etc. Dinâmica: leitura bloco-aspecto, defesa/contrapelo pelos alunos, aprovação (p. 030v-031f);</p> <p>Alunos representantes das 1ªs séries do 2º Grau; diurno: apresentação do roteiro para levantar dados junto as turmas para serem discutidos com os profs. no Conselho de Classe: um dos itens versa sobre "como a turma avalia a metodologia adotada em sala de aula?"; definição da data do Conselho. Obs. Esta mesma reunião estendeu-se para os representantes das turmas do Curso de Turismo. (p. 37f/v) (Computam-se 2 reuniões)</p>	<p>direção, coordenação do curso, supervisão de estágio, orient.educ.: problema de domínio de classe, conhecimento e postura, detectado pela Profª regente e pais e supervisoras. Conclusão: aluna fará monitoria prévia com outra turma (p.055v).</p> <p>Aluna Stella, estagiária do Curso de Magistério, direção, coordenação do curso, supervisão de estágio, orient.educacion al: aluna diz não ter condições de continuar estágio devido as condições da turma e da escola. Conclusão: aluna retornou aa escola, após reunião entre Comissão de estágio, Coordenação do Curso e Equipe Pedagógica da Escola de Estágio(p.056f).</p> <p>Aluna Helena, estagiária do Curso de Magistério, direção, coordenação do curso, supervisão de estágio, orient.educ: aluna resolveu decidir do estágio por se</p>	<p>conselho de classe participativo: análise conjunta da turma e busca de soluções para os problemas (disciplina , relacionamento) com base em um grupo de alunos que tumultuam as aulas. Registro: Aluno Adilson mais citado como maior problemas serão aplicadas medidas administrativas (p.088v-089f).</p> <p>Alunas da Turma 311B (3ª série do Curso Normal Médio), Coordenação do Curso, profs: Conselho de Classe participativo: auto-avaliação dos alunos e avaliação dos profs pelos alunos ("alguns profes. recuperam conteúdos, outros somente notas"; "a assiduidade tem melhorado, mas alguns profs. não dinamizam as aulas"; "os projetos realizados pela escola não favorece aos alunos do interior pela falta de transporte"; "os erros ortográficos devem ser retomados; não adianta dizer que tem erros primários e não fazer nada";</p>	<p>turma. O livro estava com um deles. Comprometera m-se a cumprir as normas de formação. (p.5f).</p> <p>Grupo de alunos de uma das turmas da escola e Equipe Pedagógica: lavrar ata de ocorrência pela conversa que atrapalha a aula e pouco aproveitamento. "O grupo contesta a ocorrência, alegando que fazem as atividades e que deve ser chamados os alunos no ato da atitude indisciplinar". (p.5v).</p> <p>Aluno Lucas 113 D (E. Médio) e Equipe Pedagógica: solicitação do aluno para troca de turno (noite) por motivo de trabalho (p.11f/v).</p> <p>Alunos Nilson e André da 4ª série do Curso de Edificações, direção e Equipe Pedagógica: alunos falaram que a turma está insatisfeita com a retirada da norma de convivência a saída livre dos alunos. Esclarecimento: Conselho Escolar retirou até a assembléia de</p>
--	---	---	--	---	--

			<p>encaixar na proposta da escola: aluna fará estágio no 2º semestre com trabalho de monitoria prévia (p.056f).</p> <p>Alunos da Turma 61 Ensino Fundamental, direção, Equipe Pedagógica, professores: analisar junto aos alunos os problemas de comprometimento dos alunos nas atividades, relação prof-aluno, responsabilidade e. Profs. salientaram que “o grupo de alunos é inteligente, mas que há preguiça, pouco empenho, muita conversa e desordem”. Conclusão: alunos sugeriram alternativas de mudança e se comprometeram em mudar. (p.057v).</p> <p>Aluna Alessandra, 3ª série do Curso de Magistério, Coordenadora do Curso: discussão sobre a interrupção do micro-estágio pela aluna. Conclusão: acordado com a aluna uma segunda oportunidade (p.063)</p>	<p>Alguns profs. desestimulam os alunos, fazendo críticas, sem abrir espaço para o diálogo”. Profs. avaliaram a turma apontando problemas de escrita, não participação das aulas de recuperação; permanência em sala de aula, maioria acomodados. (Profª de Didática: “alunos não têm aproveitado as aulas de recuperação que são ministradas às 2ªs-feiras nos primeiros períodos da noite” (Como ficavam os alunos do interior?- destaque do pesquisador). Registro: após avaliação dos alunos e profs. “passou-se para as discussões” Aluna finalizando: “no tempo que resta para a conclusão do curso deverá acontecer mais diálogo e compreensão entre profs. e alunos” (p.089f-090v).</p> <p>Alunos da Turma 311a (3ª série do Curso Normal Médio), Coordenação do Curso, profs: Conselho de Classe participativo:</p>	<p>reavaliação das normas, mas havendo necessidade, a direção autoriza. Motivo: repetência do ano de 1998 infrequência dos alunos Obs. Contradiz os resultados) p.21f/v) .</p> <p>Alunos da Turma 115 (Ensino Médio) e direção: reunião solicitada pelos alunos para reivindicar troca de sala devido barulho, que dificulta a concentração. “Solicitaram a saída dos alunos liberada” (p. 16v).</p> <p>Alunas das 3ªs séries do Curso Normal Médio, direção e Equipe Pedagógica: distribuição das vagas para micro-estágio nas escolas disponíveis. Critério: livre escolha e sorteio em caso de coincidência de vaga escolhida. (p.17f/v).</p> <p>Aluna Tatiana, 3ª série Normal Médio e Equipe Pedagógica: solicitação de troca de escola para o micro-estágio. Motivo: escola de difícil acesso para a aluna em função de horário de ônibus (p.18f).</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>auto-avaliação dos alunos e avaliação da turma pelos profs (grupo tem potencial, mas não aproveita, há conversas que desorganiza o trabalho). Discussão: Alunas; ("há distância muito grande entre professores e alunos"; "alguns profs. desmotivam a turma") Não há registro de encaminhamento: profª de sociologia sugeriu: "momento de encontro para relaxamento e para diminuir a ansiedade das alunas" (p. 091f).</p> <p>Turma de alunos 111B, 1ª série, Curso Normal Médio: tratar dos critérios de avaliação adotado pela Profª de Química (fora da disciplinação da RP. (Profª não considerava notas dos trabalhos realizados na nota de recuperação. Conclusão: Profª será comunicada da necessidade de fazê-lo. (p.092f).</p> <p>Alunos das 3ªs séries, Normal Médio: indicação pelas alunas de professores para a Equipe</p>	<p>Aluno Daniel, Equipe Pedagógica: discussão da transferência do aluno para a 3ª série do E. Médio e as adaptações de disciplinas para a adequação curricular p.18v).</p> <p>Alunos das 3ªs séries do Normal Médio, direção, coordenação do curso: indicação de profs. para compor a equipe de supervisores de estágio. Esclarecimento das normas regimentais, discussão e indicação dos profs. pelos alunos. (p.22v-23f).</p> <p>Alunos das 3ªs séries do Curso Normal Médio, direção e Equipe Pedagógica: sorteio das escolas de estágio para o ano de 2000 (p.26v-27v).</p> <p>Aluna Tatiana, 3ª série do Normal Médio e Coordenadora do Curso: comunicação da avaliação do micro-estágio realizado. Regente nega-se a avaliá-la devido fraco desempenho da aluna. Aluna contesta a avaliação da</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>de Supervisão de estágio par 1999, conforme regimento da escola. (p.0099f/v).</p> <p>Aluna Paula e Maquiele, e Coord. do Normal Médio: troca do semestre de estágio. (p.1f)</p>	<p>comissão e posição da prof[regente (p.19f/v). Ata N° 35/99 tem o mesmo teor referente à aluna Virgínia de mesma turma (p.19v-20f). Corresponde a 2 reuniões.</p> <p>Aluna Daiana da 3ª série, Curso Normal Médio e Equipe Pedagógica: desistência da aluna de estagiar no 1º semestre. Justificativa: escola sorteada é de difícil acesso para eles (depende de ônibus). Conclusão: estágio 2º semestre (p.27v-28f)).</p>
Reunião com pessoal técnico da SEC/DE		Obs. Ver a referência sobre Padrão Referencial de Currículo com representantes da DE – estagiárias Magistério.			
Reunião de estudo em conjunto com profs. de outras escolas			TOTAL: 1 Reunião de profs. representantes Ensino Fundamental das diversas disciplinas da Escola e demais escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares das diversas disciplinas: estudo do Documento Padrão Referencial de Currículo: documento		

			intermediário uma construção coletiva da Secretaria Estadual de Educação: reflexão sobre interdisciplinari- dade, objetivo do Ensino Fundamental; discussão sobre os critérios para a atualização dos conteúdos escolares (em grupo) (p. 064v- 065f)		
Evento Pedagógico			TOTAL: 1 Iª Jornada de Estudos Pedagógicos do Litoral Norte: profs e alunos do curso de Magistério da Escola e de outros municípios, incluindo profes. de escolas de educ. básica. Tema: "O conhecimento significativo no atual contexto sócio-político do Brasil". Palestras: "Compromisso do educador frente ao novo milênio"; "Autonomia da escola versus autonomia do professor"; "O conhecimento significativo no atual contexto sócio-político brasileiro"; "Perspectivas da nova LDB em relação ao compromisso da escola hoje". Seminário: discussão de propostas para a educação escolar do Litoral Norte,		

			<p>visando encaminhá-las às Secretarias Municipais de Educação e às Universidades da região.</p> <p>Mesas específicas com oficinas:</p> <p>“Alfabetização: decifrar ou construir”;</p> <p>“Deficiência ou diferença de aprendizagem?”?</p> <p>Desenvolvimento e recreação”;;</p> <p>Estudos Sociais -leitura do espaço,</p> <p>“neoliberalismo e educação”;</p> <p>“Projeto político-pedagógico da escola versus proposta político-pedagógica do professor”;</p> <p>“Vídeo na escola”.</p> <p>Números artísticos-coreografias:</p> <p>Brasil (Cazuza);</p> <p>Estudo Errado (Gabriel, o Pensador);</p> <p>Festa (Gabriel, o Pensador).</p> <p>Obs. Todas as atividades foram seguidas de debates, participação de professores da ULBRA, UNESC, UFRGS.</p> <p>Participação da Vereadora Maria do Rosário (PT), Vice-presidente do CPERS-Sindicato, diretores de outras escolas,, alunos e profs. de outros cursos da escola,</p>		
--	--	--	---	--	--

			representantes dos órgãos colegiados da escola e comunidade em geral (p.066-068v)		
Reunião específica com funcionários					TOTAL: 1 Funcionários de serviços gerais e direção: distribuição de horários e tarefas (p. 2v)
Reunião com pessoal da ULBRA					TOTAL: 1 Coordenadora da Prática de Ensino, Curso de Pedagogia, direção e Coordenadora do Normal Médio: solucionar conflito entre Profª regente e dois estagiários. (p.19f).
Reunião com representante do Conselho Tutelar					TOTAL: 1 Equipe Pedagógica e representante Conselho Tutelar: discutir sobre alunos infreqüentes, fora da idade, com disposição para o Curso de Educação de Jovens e Adultos: alunos são orientados pela conselheira a continuar seus estudos em regime normal, mas se quiserem trabalhar deverão continuar estudando. Obs. Equipe Pedagógica da Escola não discute uma proposta para inclusão destes alunos. (p.24v-25f)
TOTAL DE REUNIÕES	1+7+1+6+6+6+18+4=49	5+21+7+4+5+1=43	1+8+15+6+3+6+7+1+1=48	1+1+8+7+7+7+7+9=47	4+1+4+9+5+11+18+1+1+1=55

ANEXO 5
PREDIO ATUAL DO IEEMD
outras imagens

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias
Local: Torres/RS

PREDIO ATUAL DO IEEMD – OUTRAS IMAGENS

Vista aérea parcial do prédio



Foto 1



Foto 2

Vista parcial interna do prédio



Foto 3 (Vista externa do saguão)

Visão parcial dos corredores laterais dos pavilhões



Foto 4



Foto 5

Visão parcial das quadras esportivas



Foto 6



Foto 7

Fonte: *Antonio Serafim Pereira*

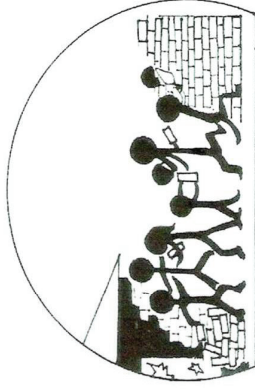
ANEXO 6
FOLDER DA PPP

A Escola só se faz
com a participação de todos,
que pensam,
analisam,
propõem
e agem.

Coordenação: Direção/SOE/SSE

Patrocínio: ARTEPEL

MARCÍLIO DIAS



Reconstruir é preciso!

Proposta Político-pedagógica
-1995-

A crença no nosso potencial, no potencial da Direção, SOE, SSE, dos Professores, Funcionários, Alunos e Pais nos ouso convidá-los, a todos, a assumirmos coletivamente, a (re)construção da prática político-pedagógica da Escola.

PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS

1. 13/abril/95 – 5ª-feira – 8h às 11h30min

- Proposta político-pedagógica: análise da prática, (re)construção de todos.

Palestra: Prof^{ra} Mestre: Ivane Hernandez (PUC-RS).

2. 26/abril/95 – 4ª-feira
Manhã: 8h às 11h30min

- Contextualizando a Escola nas Tendências Pedagógicas.

Coordenação: SOE/SSE
3. 11/maio/95 – 5ª-feira

Tarde: 13h às 16h30min
Noite: 19h às 22h30min

- Aprofundamento teórico-prático da contextualização da Escola nas Tendências Pedagógicas.

Coordenação: SOE/SSE

4. 26/maio/95 – 6ª-feira

Manhã: 8h às 11h30min
Tarde: 13h às 16h30min

- A Escola que temos: a construção de um perfil.

Coordenação: SOE/SSE
5. 13/junho/95 – 3ª-feira

Manhã: 8h às 11h30min
Noite: 19h às 22h30min

- A Escola que queremos: proposição de uma nova prática.

Coordenação: SOE/SSE

PAIS

1. 05/maio/95 – 6ª-feira
Noite: 19h às 22h

- Mobilização dos Pais para a participação na elaboração da Proposta Político-pedagógica da Escola.

Coordenação: SOE/SSE

2. 23/maio/95 – 3ª-feira

- A Prática da Escola na visão dos Pais.

Coordenação: SOE/SSE
3. 08/junho/95 – 5ª-feira

- A Escola que queremos na visão dos Pais.

Coordenação: SOE/SSE

ALUNOS

1. 17/maio/95 – 4ª-feira

Manhã, Tarde, Noite: a partir do 1º período por grupo de turmas.

- Mobilização dos Alunos para a Participação na elaboração da Proposta Político-pedagógica da Escola.

Coordenação: SOE/SSE

2. 14/junho/95 – 4ª-feira

Manhã, Tarde, Noite: a partir do 1º período por turma.

- A Escola que temos e a Escola que queremos na visão dos alunos.

Coordenação: SOE/SSE e Professores convidados.

ASSEMBLÉIA GERAL

05/julho/95 – 4ª-feira

Noite: 19h às 23h

- Aprovação do documento-síntese-final da Proposta político-pedagógica da Escola.

Participação: representantes dos segmentos da Comunidade Escola.

Coordenação: SOE/SSE

ANEXO 7
METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO DA PPP (pais e professores)

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS MARCÍLIO DIAS
PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA – PPP
II ENCONTRO COM OS PAIS

Só construímos uma nova escola a partir da que se tem e com os que nela estão envolvidos. Esta tarefa não podemos deixar para que outros a façam, sob pena de que as mudanças não atendam aos nossos interesses reais.

Para facilitar o trabalho, propomos que a discussão se concentre no seguinte foco:

Como vocês vêem a Escola nos itens:

- Conteúdos/metodologia;
- Avaliação;
- Disciplina/relação professor X aluno;
- Relação Escola X pais;
- Instalações/recursos e equipamentos;
- Outros.

DINÂMICA DE TRABALHO:

5. Os pais com cartão de mesma cor deverão dirigir-se à sala indicada.
6. Caso fiquem grandes, os grupos por cor poderão ser, internamente, subdivididos em grupos menores para facilitar a discussão.
7. Cada grupo deverá definir um relator, que registrará e apresentará os pontos discutidos ao grande grupo.
8. Discussão com a plenária de pais dos pontos levantados pelos grupos de cor, buscando definir os aspectos relevantes da Escola que se tem.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS MARCÍLIO DIAS
 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA – PPP
 II ENCONTRO COM OS PAIS

ITENS	A ESCOLA QUE TEMOS
1. Conteúdos/ Metodologia	
2. Avaliação	
3. Disciplina/Relação professor X aluno	

4. Relação Escola X Pais	
5. Instalações/recursos e equipamentos	
6. Outros	

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS MARCÍLIO DIAS
PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA – PPP
IV ENCONTRO COM OS PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS

Só construímos uma nova escola a partir da que se tem e com os que nela estão envolvidos. Esta tarefa não podemos deixar para que outros a façam, sob pena de que as mudanças não atendam aos nossos interesses reais.

Para facilitar o trabalho, propomos que a discussão se concentre no seguinte foco:

Como vocês vêem a Escola nos itens:

- Conteúdos/metodologia;
- Avaliação;
- Disciplina/relação professor X aluno; aluno X professor
- Relação direção X professores; professores X direção;
- Relação professores X funcionários; funcionários x professores;
- Relação Escola X pais;
- Instalações/recursos e equipamentos;
- Outros.

DINÂMICA DE TRABALHO:

1. Os professores/funcionários com cartão de mesma forma geométrica deverão dirigir-se à sala indicada.
2. Caso fiquem grandes, os grupos de mesma forma geométrica poderão ser, internamente, subdivididos em grupos menores para facilitar a discussão.
3. Cada grupo deverá definir um relator, que registrará e apresentará os pontos discutidos ao grande grupo.
4. Discussão com a plenária de professores/funcionários dos pontos levantados pelos grupos de forma geométrica, buscando definir os aspectos relevantes da Escola que se tem.

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS MARCÍLIO DIAS
 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA – PPP
 IV ENCONTRO COM OS PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS

ITENS	A ESCOLA QUE TEMOS
1. Conteúdos/metodologia	
2. Avaliação	
3. Disciplina/relação professor X aluno; aluno X professor	
4. Relação direção X professores; professores X direção	

5. Relação professores X funcionários; funcionários X professores	/
6. Relação Escola X Pais	
7. Instalações/recursos e equipamentos	
8. Outros	

ANEXO 8
ASPECTOS DA PPP PRIORIZADOS PARA AÇÃO IMEDIATA

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS MARCÍLIO DIAS
PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA – PPP/1995
ASPECTOS PRIORIZADOS PARA AÇÃO IMEDIATA

BLOCOS	ASPECTOS	PROCEDIMENTOS
1. Conteúdo/ metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos e metodologia devem atender a necessidade dos alunos e serem articulados à realidade social (interdisciplinaridade), privilegiando a qualidade do conhecimento. - Melhor preparo do professor quanto ao planejamento, habilitação e responsabilidade, visando à qualidade de estudo (professores se ajudam mutuamente, socializando seus conhecimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão permanente sobre a questão da qualidade do conhecimento (vinculada aos conteúdos e metodologia). - Grupos de estudo sistemático (cursos na própria Escola ou dar acesso a eles); - Compromisso de cada um.
2. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação global do aluno, contemplando os aspectos qualitativos. - Mudanças no método de formular e avaliar provas. Avaliação oral e escrita, através de trabalhos práticos. - Buscar critérios comuns de avaliação. - Recuperação preventiva poderá alterar a nota do aluno no decorrer do processo. - Recuperação preventiva em turno inverso às aulas regulares, em pequenos grupos, dentro das condições de espaço físico da Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e oficinas. - Idem. - Discussão em reuniões. - Estudo dos aspectos teóricos, principalmente em relação à avaliação global e recuperação. - Idem.
3. Disciplina: professor X aluno; aluno X professor; Aluno x aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Integração entre turmas e cursos. - Promoção de atividades que ajudem o professor a rever seu relacionamento com os alunos. - Conhecimento do Regimento Escolar pelos professores e alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Torneios, gincanas e festas. - Encontros reflexivos e avaliativos, palestras, socialização de conhecimentos. - Discussão do Regimento Escolar e construção coletiva das normas

	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à liderança estudantil, visando colaborar na reativação do Grêmio Estudantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - de convivência. Estudo com os alunos sobre liderança estudantil e diálogo com líderes estudantis de outras escolas.
4. Relação Escola X pais	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos pais na vida da Escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Assembléias gerais de pais, professores, funcionários e alunos para tomada de decisões coletiva. - Atividades esportivas, festas, palestras, etc.
5. Relação direção x alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Integração da comunidade escolar. - Liberdade aos alunos de 2º grau, de maior idade, de optarem em relação ao horário de saída da Escola, suspendendo o uso de cartões. Ao menor de idade, será concedida esta opção, desde que os pais ou responsáveis assinem termo de compromisso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada da questão da maioridade.
6. Relação professores X direção	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização dos professores que cumprem sua função, querem crescer, melhorar e aperfeiçoar seu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos, palestras que auxiliem na prática do professor. - Liberdade de ir e vir. - Conhecimento dos direitos e deveres. - Socialização das informações.
7. Relação professores X funcionários	<ul style="list-style-type: none"> - Maior integração entre professores e funcionários. - Colaboração do professor em relação à limpeza e à conservação das salas de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades culturais e sociais de integração. - Consciência e ação em relação ao ambiente escolar.
8. Instalações X aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de novas salas de aula, auditório, praça para a pré-escola e currículo por atividades, área de lazer com bancos e árvores, ginásio de esportes, cancha coberta, salas especiais para apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do 1º grau. 	<ul style="list-style-type: none"> - solicitação de verbas ao poder público para cobrir os investimentos com as ações a serem implementadas. - Campanhas e promoções sócio-culturais junto à comunidade visando arrecadar materiais e fundos.

ANEXO 9
PRESSUPOSTOS DA PPP

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARCÍLIO DIAS**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
1995-2000****INTRODUÇÃO**

Uma proposta pedagógica, uma utopia necessária, mas que nos parecia distante no ano de 1995. Há época, o Instituto vivia um período de transição entre duas concepções administrativas e pedagógicas muito diferentes. Havia muita expectativa de que um novo paradigma pudesse conciliar as idiossincrasias, acabar com as disputas por espaços de poder e com os conflitos ideológicos latentes. Fazia-se necessário reunir as energias de toda a comunidade escolar e (re)construir a Escola, partindo de um projeto radicalmente democrático e participativo. Tratava-se, portanto, de elaborar uma proposta pedagógica com um viés político, que fosse a manifestação da vontade do coletivo sobre os particularismos centrífugos.

Para a concretização do projeto, na época batizado de **Reconstrução**, a direção e equipe pedagógica precisaram mobilizar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar, chamando-os à responsabilidade de assumirem, coletivamente, a construção da proposta político - pedagógica da Escola.

A ESCOLA QUE TEMOS

A primeira iniciativa para tal construção, foi, sem dúvida a sensibilização do professorado, pais, funcionários e alunos (os segmentos da comunidade escolar), sobre a importância de tal projeto, e de seu caráter eminentemente participativo. Este objetivo foi alcançado através de palestras e projeção de filmes (conforme ata em anexo).

Seguindo os referenciais teóricos já consagrados de pensadores como Moacir Gadotti, Jussara Hoffman, Libânio, Pedro Demo, entre outros, tratou-se de reunir, separadamente, os segmentos em assembléias, afim de estabelecer um marco situacional, "**a escola que temos**". Este

marco foi construído partindo das conexões existentes entre as práticas pedagógicas, os sujeitos envolvidos nos processos educativos e a infra estrutura material da Escola. Tais conexões constituíram blocos temáticos a partir dos quais os segmentos elaboraram seus diagnósticos da realidade escolar naquele ano. A análise destes blocos temáticos serviu, a partir de então, para todas as revisões e correções de rumo da proposta. Os blocos são os seguintes: conteúdos/ metodologias, avaliação, disciplina, relações (escola x pais, direção x alunos, professores x direção, professores x funcionários).

Os resultados das assembleias de segmentos foram sistematizados. Em seguida, delegados por segmentos, realizaram a votação dos blocos e assim surgiu um diagnóstico, o nosso marco situacional (presente em todos os planos integrados).

A ESCOLA QUE QUEREMOS

Definido o marco situacional, os segmentos foram novamente convocados a elaborar o marco doutrinal da Escola, seguindo a mesma dinâmica de assembleias e plenária. O resultado desta etapa constituiu o fulcro da proposta político - pedagógica, na medida em que estabeleceu as diretrizes para as mudanças e impeliu a Escola para a adoção de uma **pedagogia de caráter progressista**.

O marco doutrinal ou "**a escola que queremos**", ficou expresso, já no plano integrado de 1995.

Em consonância com os marcos situacional e doutrinal, a comunidade escolar estabeleceu, então, o objetivo geral da escola, assim como os objetivos específicos . (encontram-se expressos em plano integrado).

A consecução destes objetivos passou a ser balizada pelos marcos operacionais presentes nos Planos Integrados, de 1996 até 2000. Os marcos operativos podem ser lidos, na íntegra, em seu anexo próprio (Parte III deste relatório).

É importante ressaltar, que mesmo numa conjuntura econômica e política extremamente desfavorável à escola pública, a proposta político – pedagógica permaneceu como referência à comunidade escolar e seus frutos são visíveis nas dezenas de projetos elaborados pelo corpo

docente e discente, cursos e palestras, seminários, feiras de ciências e investimentos na melhoria da infra estrutura material da escola, realizados no decorrer destes anos, como atestam os Planos Integrados.

AVALIAÇÃO

Ultrapassados estes primeiros anos de operacionalização da proposta pedagógica, temos poucas, mas consistentes certezas. Em primeiro lugar, uma proposta político - pedagógica não pode ser construída num único impulso, nem por furor ideológico, deve resultar da vontade amadurecida de uma comunidade organizada. Em segundo lugar, uma proposta pedagógica é uma "obra aberta", em permanente reconstrução e sua sobrevivência dependerá de flexibilidade e liberdade de opinião. E, por último, uma proposta pode ser apenas vontade e nunca tornar-se ato, devido às inúmeras dificuldades materiais e humanas que a escola pública enfrenta.

Entre os obstáculos que a presente proposta enfrentou e ainda enfrenta estão: a heterogeneidade de formações acadêmicas do corpo docente, a grande rotatividade de mão de obra na educação, os baixos salários pagos a professores e funcionários de escola, a enorme dificuldade em mobilizar uma comunidade que não reconhece sua função nos processos educativos e os precários recursos financeiros disponíveis às escolas públicas. A interferência dos referidos obstáculos, somados a regulamentação da LDB (que inicialmente trouxe mais dúvidas que certezas) e situações conjunturais adversas (inclusive greves cujos desfechos foram decepcionantes), acabaram por limitar alguns avanços expressos na proposta, muito embora a escola tenha investido em cursos e palestras para o corpo docente. Os aspectos em que sabidamente a escola não avançou, são a avaliação, ainda presa a práticas tradicionais e as metodologias, ainda centradas na aula expositiva e no "saber" do professor.

Os ganhos com o advento desta proposta, entretanto, são bastante significativos e acreditamos, irreversíveis, tais como: a democratização nas relações entre os segmentos da comunidade escolar, a consulta sistemática à comunidade sobre questões pedagógicas, financeiras e administrativas, a articulação da escola com as instituições do município, o permanente investimento na qualificação de professores, a coleta seletiva de lixo, os investimentos em infra estrutura e acervos, a

1. FILOSOFIA DO ESTABELECIMENTO

O Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, coerente com as atuais tendências teórico - práticas de pedagogia e com a legislação vigente, assume uma postura **progressista**, o que significa um compromisso do sistema de ensino e da escola em oferecer à comunidade escolar as necessárias **condições materiais e pedagógicas atualizadas**, **rejeitando, todavia, o assistencialismo**.

A escola defende um ensino baseado no **humanismo**, nas **práticas democráticas** e includentes, no **exercício da cidadania**, na **defesa intransigente da vida e do meio em que vivemos (meio ambiente)**. Assume um compromisso com uma **educação cooperativa**, que **respeite as individualidades**, que desenvolva a **interdisciplinaridade**, o **criticismo**; em que **teoria e prática integram-se** de modo a **desenvolver competências e habilidades** que propiciem ao aluno uma sólida formação geral e condições para inserir-se no mundo do trabalho e prosseguimento de estudos posteriores.

6. MARCO SITUACIONAL

– A ESCOLA QUE TEMOS:

Durante os últimos anos a escola tem se debruçado sobre o projeto político-pedagógico, buscando na avaliação sistemática desse trabalho a construção de uma escola melhor. Para tanto, foram destacadas indicações significativas sobre a realidade da escola com esses trabalhos. São elas:

- a) 96,4% dos professores do nosso grupo concordam com a mudança da escola, nos últimos 4 anos, face à proposta político – pedagógica;
- b) 92,9 concordam com a forma de encaminhamento da referida proposta;
- c) a democratização da escola, a preocupação com a qualidade de ensino e a organização administrativa são os avanços mais fortes considerados pelo grupo;
- d) a escola tem como meta desenvolver um ensino crítico e interdisciplinar articulado com a realidade.
- e) a prática pedagógica, as relações e a avaliação são os principais aspectos nos quais a escola não apresentou avanços significativos;
- f) a formação continuada dos professores, a conduta dos alunos, a construção do conhecimento e a avaliação da aprendizagem são aspectos prioritários que a escola deve atacar para modificar o rendimento escolar;
- g) apesar do rendimento escolar vir melhorando nestes últimos 4 anos, o índice de reprovação e a evasão nas primeiras séries do Ensino Médio, diurno e noturno são muito grandes.
- h) As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química são as que os alunos têm maiores dificuldades, visto o alto índice de reprovação nas mesmas.

7. MARCO DOUTRINAL

– O QUE PRECISAMOS RETOMAR

A direção administrativa e pedagógica devem contemplar no seu plano de ação as seguintes proposições:

- dar continuidade ao trabalho que foi feito em relação à Proposta Político- pedagógica, avançando no seu encaminhamento e no seu referencial;
- aprofundar internamente a crítica da realidade da escola, envolvendo todos os colegas, principalmente os novos;
- redefinir a teoria educacional da Proposta Político-pedagógica, incluindo discussão sobre o que se entende por qualidade de ensino e o mito da soberania ou menos-valia das disciplinas;
- garantir reuniões, encontros para aprofundamento da teoria e prática pedagógica, inclusive das disciplinas em particular.
- montar uma política permanente de inserção dos professores novos no processo de implementação da Proposta Político-pedagógica;

- organizar uma equipe pedagógica articuladora, que tenha como alvo resgatar e valorizar o trabalho dos colegas;
- avaliar os procedimentos adotados em relação à avaliação, com envolvimento da comunidade e sociedade, buscando levantar alternativas viáveis à concepção de uma nova prática avaliativa (teoria, recursos materiais e humanos)
- elaborar projeto de laboratório de aprendizagem nas diferentes disciplinas, com colegas que tenham carga horária disponível que se identifiquem com esse tipo de trabalho;
- aprimorar os laboratórios de Química, Física e Biologia em termos de espaço físico e recursos materiais, incluindo professores com a carga horária para tal, sem perder de vista a possibilidade de criação de laboratórios de aula práticas para as demais disciplinas;
- socializar os dados de rendimento escolar, principalmente das primeiras séries (ensino médio), junto às escolas subsidiárias com o objetivo de buscar estratégias comuns para sanar os pontos críticos e melhorando os índices de aprovação e diminuindo os de repetência e evasão.

Na reavaliação da proposta ficaram os seguintes destaques:

METODOLOGIA/CONTEÚDO

- Conteúdos mais voltados à realidade do aluno;
- Uso de material didático diversificado;
- Explicações mais claras;
- Intensificação dos exercícios;
- Verificar a bibliografia disponível dos conteúdos para pesquisa;
- Aulas mais práticas;
- Maior discussão dos conteúdos por parte dos alunos;
- O professor deve apresentar relatório ao final do ano com conteúdos não trabalhados;
- Mais aulas no laboratório para a prática de Biologia, Física, Química e Ciências;
- **Interdisciplinaridade;**
- Maior exigência de leitura.

AValiação:

- Mudanças no método de formular e avaliar provas;
- As provas devem ser entregues aos alunos logo que forem realizadas e refeitas em aula;
- **Buscar critérios comuns de avaliação;**
- Garantir a participação dos alunos nos conselhos de classe;
- Reunião por série, com pais, para tomar conhecimento do aproveitamento do filho;
- Fixar prazos para entrega dos boletins;
- **Avaliação qualitativa;**
- Reunião de pais, alunos e professores para discutir a avaliação;
- Recuperação para todos os alunos;

- Retomada de conteúdos para a recuperação; *garantir*
- As datas das provas devem ser marcadas com antecedência e discutida com os alunos;
- Diversificar os instrumentos de avaliação incluindo trabalhos.

DISCIPLINA:

1) PROFESSORES X ALUNOS/ ALUNOS X PROFESSORES/ ALUNOS X ALUNOS

- Os professores devem ser mais compreensivos e pacientes ao explicar os conteúdos;
- Os casos particulares dos alunos devem ser tratados individualmente, sem humilhação, deboche e ironia por parte do professor;
- Problemas particulares do professor não devem interferir no processo de ensino (profissionalismo);
- A relação professor x aluno deve ser de respeito mútuo e devem ser assegurados seus direitos e deveres.
- Adoção de agenda escolar para recados; *o professor não pode ser disciplinado*
- Não deve haver aulas paralelas: são causas de indisciplina e desgaste do professor; ?
- Integração entre turmas e cursos através de atividades como gincanas, festas e projetos;
- Palestras para professores, alunos e pais sobre disciplina;
- Reativar Grêmio Estudantil;
- Professor ou auxiliar que circule no pátio em todos os turnos;
- Conhecimento do Regimento Escolar e das normas de convivência por todos os alunos.

1.1. ESCOLA X PAIS

- Criar mecanismos de controle do retorno dos convites de reuniões de pais;
- Oportunizar assembléias integrando pais, alunos e professores.
- Buscar maior integração dos pais nas atividades escolares;
- Maior disponibilidade dos professores para atender aos pais;

1.1. DIREÇÃO X ALUNOS

- Mais respeito e atenção por parte da direção;

1.2. DIREÇÃO X PROFESSORES

- Oportunizar encontros para adotar a mesma linha de trabalho;
- Abrir espaço para que a direção ouça os professores.

1.3. PROFESSORES X FUNCIONÁRIOS

- Respeitar o espaço da secretaria e aguardar para ser atendido no balcão;
- Professor deve respeitar o prazo estipulado pela secretaria para entrega de notas;

professor não pode ser disciplinado
o sup.

INSTALAÇÕES/AQUISIÇÕES

- Classes, cadeiras, luminárias, cortinas, quadros, TV/vídeo, ginásio, material para Ed. Física, laboratórios (informática);
- Melhor funcionamento da biblioteca;
- Campanhas e Promoções para aquisições;
- Oficinas para o Curso Normal Médio.

8. MARCO OPERACIONAL**8.1. PROGRAMAÇÃO ADMINISTRATIVA PEDAGÓGICA****a) OBJETIVOS**

- Revisar o currículo escolar;
- Coordenar a elaboração de programas de ensino;
- Integrar os professores novos na proposta da escola;
- Avaliar o desempenho docente e discente;
- Mobilizar a comunidade escolar para a discussão da prática escolar;
- Participar da elaboração, execução e avaliação do Plano Integrado da escola;
- Participar do processo interdisciplinar na escola através da integração dos componentes curriculares;
- Organizar e executar reuniões administrativas e pedagógicas;
- Coordenar reuniões administrativas e pedagógicas.

b) ESTRATÉGIAS

- Participação em atividades socioculturais e esportivas da comunidade;
- Realização de oficinas pedagógicas;
- Implantação de projetos educacionais e culturais;
- Participação nas atividades, como CIEE, SEBRAE e Fundação Gaúcha do trabalho, etc, através de palestras e cursos;
- Integração com as Escolas Municipais, Estaduais e Particulares;
- Realização de pesquisa de campo, viagens de estudos, passeios, etc.
- Assinatura de Jornais e revistas e compra de livros (melhoria do acervo da biblioteca);
- Participação dos professores em cursos, seminários, fóruns, palestras e outras (formação continuada do professor);
- Distribuição do Estatuto da Criança e do Adolescente a todos os professores

c) ATIVIDADES PERMANENTES OU ROTINAS

- Reuniões Pedagógicas sistemáticas;
- Assessoramento didático-pedagógico aos docentes;
- Atendimento aos alunos encaminhados pelos professores à Equipe Pedagógica;
- Atendimento aos pais sempre que necessário;
- Conselho de Classe Participativo;

- Acompanhamento da frequência e rendimento escolar dos alunos;
- Encaminhamento dos alunos para aulas de reforço escolar (sala de apoio)
- Reunião da Equipe Pedagógica e Administrativa, semanalmente (terça –feira a noite);
- Participação em cursos, seminários, palestras;
- Reavaliação da Proposta Política-Pedagógica anualmente.
- Estudo da legislação vigente.

8.2. PROGRAMAÇÃO ADMINISTRATIVA FINANCEIRA

OBJETIVO

Administrar juntamente com o Conselho Escolar o repasse trimestral, da melhor forma possível, a fim de que se atenda as necessidades básicas para o bom desenvolvimento administrativo e pedagógico da escola.

ESTRATÉGIAS

Atendimento das necessidades e prioridades destacadas pela comunidade escolar no projeto Político pedagógica da escola;
Assembléias de alunos, pais, professores e funcionários;
Reuniões sistemáticas dos segmentos.

ATIVIDADES PERMANENTES

- Priorização das necessidades levantadas pela comunidade escolar;
- Reuniões sistemáticas com o Conselho Escolar para elaboração do plano de aplicação financeira dos trimestres;
- Execução do plano de aplicação financeiro do trimestre;
- Prestação de contas a cada trimestre junto ao Conselho Escolar;
- Exposição da prestação de contas à comunidade escolar.

9. OPERACIONALIZAÇÃO DAS NORMAS REGIMENTAIS:

9.1.MATRÍCULA:

A matrícula segue as orientações do calendário da Secretaria da Educação do estado. No caso de ocorrer excedentes é feito sorteio.

9.2.FUNÇÕES DO DIRETOR:

As funções do Diretor e dos Vice-diretores, previstas no regimento, são exercidas com vistas a garantir a gestão democrática da escola.

9.3.AUTONOMIA FINANCEIRA:

Os recursos financeiros são administrados conforme o plano discutido e aprovado pelo Conselho Escolar.

9.4.AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

A escola desde 1995 (re)constrói a sua proposta Político Pedagógica de forma coletiva, baseando-se na avaliação das suas necessidades e o marco teórico referencial das tendências progressistas de educação, resguardando a legislação vigente tem como missão principal a redução da repetência e evasão escolar.

9.5.APERFEIÇOAMENTO:

Para a formação contínua dos professores a escola prevê, jornadas pedagógicas, oficinas, grupos de estudos e avaliação sistemática do processo educativo escolar.

Incentivo à participação em cursos, seminários de atualização com despesas previstas no Plano de Aplicação da verba financeira, pelo Conselho Escolar.

9.6.L.D.B:

A Educação Básica oferecida pela escola "tem por finalidade desenvolver o educando assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e oferecer-lhe meio para progredir no trabalho e exercícios posteriores"(art.22). A escola organiza e mantém o regime seriado nos níveis Fundamental e Médio, cumprindo as 800h distribuídas em 200 dias letivos de trabalho escolar.

A escola adota a avaliação dos alunos por promoção, (exceto na primeira série), ao final de cada série.

9.7.ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Direitos à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Oportunizar aos alunos da escola o conhecimento da proposta Político-pedagógica assim como a participação da sua reavaliação.

Proporcionar aos alunos:

- Um ambiente saudável para o desenvolvimento dos seus estudos;
- Acompanhamento da frequência e do rendimento escolar pela coordenação dos cursos através de registro em ata dos encontros com alunos, pais e professores;
- Articulação da escola com os projetos culturais desenvolvidos pela escola e pelo município;
- Desenvolvimento de projetos recreativos:
 - jogos inter-séries e inter-escolares;
 - expressão artística através da dança;
 - gincanas;
 - atividades cíclicas/ Ensino Fundamental e Normal Médio.

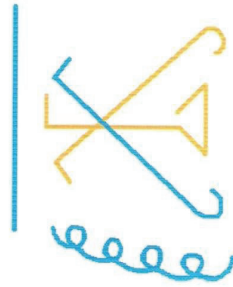
ANEXO 10
FOLDER DA 2ª MOSTRA DE CIÊNCIAS E ARTES

- Correntes naturais – 3ª série EM.
 - Oxidação das frutas – 3ª série EM.
 - Motor X reações químicas – 3ª série EM.
 Orientadora: Tânia Dalmolin.
 - Reações do bom dia – 3ª série EM
 Orientadores: Sandro S. da Silva e Tânia Dalmolin.
 - Lixo urbano: problemas até quando? – 3ª série Normal Médio.
 Orientadora: Leonila Q. Ramos.
 - Lixo: reduzir, reutilizar e reciclar – 2ª série Normal Médio.
 - Aprender brincando – 3ª série Normal Médio.
 Orientadora: Iede Maria de Oliveira Justo
 - Recursos visuais para aula de Ensino Religioso – 1ª, 2ª e 3ª Ies Normal Médio.
 - Relação de alguns aspectos psicomotores com a aprendizagem – 1ª série Normal Médio.
 - Material de Educação Física feito com sucatas – 2ª série Normal Médio.
 Orientadora: Edelgard Maria Garlip
 - Brincando com a Matemática – 3ª série Normal Médio.
 - Construção de um teodolito e sua aplicação na trigonometria e na vida – 2ª série Normal Médio.
 - Jogos oferecidos – 1ª e 2ª séries Normal Médio.
 - Jogo matemático: uma planilha de crescimento linear – 1ª série Normal Médio.
 Orientadora: Vanira Bum.
 - Eureka, musa paradísica – 2ª série Normal Médio.
 Orientadora: Carmen Lucia A. Zanette.
 - Os professores do Marcílio Dias e a ideologia – 1ª série Normal Médio.
 - Conhecer para mudar – 3ª série Normal Médio.
 Orientadora: Isabel Genta.
 - Primeiras etapas de uma obra – 2ª série Edificações.
 - Laje e cobertura de uma residência – 3ª série Edificações
 - Projetos, orçamentos e cronograma físico-financeiro de uma edificação com área construída igual a 80m² – 4ª série Edificações.
 Orientador: Marco Antonio Machado.
 - A invasão da música no Universo – 8ª série.
 Orientadora: Maria Inês C. Bum
 - Queda livre e forças centripetas – 1ª série EM.
 - Eletricidade – 1ª série EM.
 Orientador: Severino Natalicio

COLABORADORES

- ARTEPEL
- Banco do Brasil
- Boca das Bicicletas
- Chicão Tintas
- Comercial Barão
- Comercial Tigrão
- DROBEL – Farmácias
- Dunas Praia Hotel
- Eletro-Ferragem
- EMATER
- Ferragem Avenida – Arrio do Sal
- GARAGEM – Danceteria
- Palácio das Tintas
- Papeluche
- Pedalinho da Lagoa
- Pizzaria NAPOLE
- Prefeitura Municipal Torres
- PATRAM
- Santa Luzia Veículos
- Supermercado Real
- UFRGS

3ª MOSTRA DE CIÊNCIAS E ARTES



INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 MARCÍLIO DIAS

18, 19, 20 DE OUTUBRO/2000
 Torres - RS

OBJETIVO

Oportunizar ao aluno situações que lhe permitam refletir e tomar consciência sobre o meio ambiente e o homem dentro do espaço sócio-cultural e artístico.

MENSAGEM

Estudar é uma forma de reinventar, re-criar, de re-escrever – tarefa de sujeito e não objeto
Paulo Freire

HISTÓRICO DO IEEMD

O Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias está presente na vida de Torres há 78 anos. Nasceu pelo Decreto Nº 2.958 de 1922 como Grupo Escolar da Vila de Torres. Em 1942, já como Grupo Escolar Marcílio Dias, passou a funcionar no prédio do Morro do Farol. De escola de 1ª a 5ª série, ampliou em 1976 o seu atendimento para 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º Grau.

O desenvolvimento da cidade exigiu, no entanto, que o Grupo Escolar Marcílio Dias, instalado nas dependências atuais, em 1980 abrigasse a Escola Estadual de 2º Grau de Torres com o curso de Auxiliar de Escritório Técnico em Edificações.

Em 1982, com a autorização de funcionamento do curso de 2º Grau Habilitação Magistério, o Marcílio Dias e a Escola Estadual de 2º Grau de Torres são unificados, passando a denominar-se Escola de 1º e 2º Graus Marcílio Dias, hoje IEEMD.

Como única escola pública na sua modalidade, congrega hoje mais de 1400 alunos e mais de 100 funcionários e professores.

Desde 1995 temos uma Proposta Pedagógica, embasada na participação de toda a comunidade: alunos, pais, professores e funcionários.

Entre os projetos desenvolvidos, destacamos o "Projeto Plantar Cultura, Florescer Educação", que objetiva preservar o meio ambiente, envolvendo a coleta seletiva do lixo, a conservação e embelezamento do ambiente escolar.

PROGRAMAÇÃO

- 18/10 – Manhã – 8h30min: ABERTURA
9h -12h – Visitação
- Tarde – 14h -17h – Visitação
- Noite – 19h30min -22h17h – Visitação
19/10 – Manhã – 8h30min -11h -Visitação
- Tarde – 14h -17h – Visitação
- Noite – 19h30min-22h17h – Visitação
20/10 – Manhã – 8h30min -11h -Visitação
- Tarde – 14h -17h – Visitação
- Noite – 19h30min -22h17h – Visitação

APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS

- 18/10 – 14h30min e 21h
19/10 – 9h, 16h e 21h
20/10 – 10h, 15h e 21h

TRABALHOS E PROJETOS

- **Autor Presente:** Lançamento dos livros:
Frederico Bitencourt ("A Fuga" e "Lances da Vida")
Nilton Teixeira ("Maresia Noturna").
Orientadores: Professores de Língua Portuguesa e Literatura.
- *Oriança arteira usando a imaginação – Pré-Escola.*
Orientadora: Onelde Nunes de Souza
- *Boa saúde – 1ª série EF.*
Orientadora: Marice Boff.
- *Planta é vida – 2ª série EF.*
Orientadora: Angela da Silva.
- *A teoria, a prática e a coletividade na construção do conhecimento – 3ª série EF.*
Orientadora: Helusa B. Juste.
- *Projeto matemática – 4ª série EF.*
Orientadora: Ana C. Leão e Silvia Bauer.
- *Qualidade de vida: utilidade dos vegetais – 5ª série.*
- *Moluscos e conchas – 6ª série.*
- *Drogas – 7ª série.*
Orientadora: Lenira M. Neves.
- *Ecosistema marinho – 5ª e 6ª séries.*
Orientador: Benedito S. Ataguille.
- *Jogos matemáticos – 5ª e 7ª séries.*
Orientadora: Lúcia H. Guimarães.
- *Comparando a produção agropecuária dos Estados Unidos com a América do Sul – 7ª série.*
Orientadora: Michelle S. Aguiar.

- *Trânsito de Torres – 1ª série EM.*
- *Feste de Visão/óculos – 1ª série EM.*
- *Sistemas de forças – 1ª série EM.*
- *Movimento retilíneo uniforme – 1ª série EM.*
- *Velocidade no ciclismo – 1ª série EM.*
- *Dilatação superficial volumétrica – 2ª série EM.*
- *Investigando cores – 2ª série EM.*
- *Surf – 2ª série EM.*
Orientadora: Gelsi Wohlmuth.
- *Empuxo – 2ª série EM.*
- *Transmissão de calor por convecção – 2ª série EM.*
- *Transmissão de calor por condução – 2ª série EM.*
- *Dilatação térmica dos sólidos – 2ª série EM.*
- *Eletromagnetismo – 3ª série EM.*
- *Associação em série e em paralelo de geradores – 3ª série EM.*
- *Associação em série e em paralelo de resistores – 3ª série EM.*
Orientador: Carlos R. Cecchin.
- *Muito prazer, Brasil – 3ª série EM.*
Orientadora: Dulcinea Matos.
- *O sistema solar: crenças e verdades – 1ª série EM.*
Orientadoras: Almonita Gedeon, Ilusa lung e Viviane Silva.
- *Taxidermia: a arte de empalhar – 1ª e 2ª séries EM.*
Orientador Benedito S. Ataguille.
- *O grande mundo dos fungos – 1ª e 2ª séries EM.*
Orientadora: Silvia Bauer.
- *Tipagens sanguíneas – 1ª série EM.*
- *Animais domésticos de Torres – 2ª série EM.*
Orientador: Sandro S. da Silva.
- *Níveis de degradação da Lagoa do Volão – 1ª, 2ª e 3ª séries EM.*
Orientadores: Benedito S. Ataguille e Lenilda O. Ramos.
- *Ação antrópica na degradação da Bacia do Rio Mamituba: desmatamento e poluição – 3ª série EM.*
Orientadora: Leonila O. Ramos.
- *História do rock'n'roll – 1ª e 2ª séries EM.*
- *Gravura litográfica – 1ª série EM.*
Orientadora: Ingrid Maciel.
- *Galeria e oficina de artes – 1ª série EM.*
Orientadoras: Geni A. Rosa e Guacira T. Rocha e Naliba M. Medeiros.
- *Nossas tradições – 2ª série EM.*
Orientadora: Benelice L. Mariano.
- *As dez pragas do Egito – 3ª série EM.*
Orientadores: Sandro S. da Silva e Willy P. da Roza.
- *Personalidades dos 500 anos do Brasil – 2ª série EM.*
Orientadora: Ilusa lung.
- *Expressões típicas torrenses: erros frequentes – 1ª série EM.*
Orientadora: Ana Maria Coelho.
- *A história do raio X – 2ª série EM.*
Orientadores: Bráulio e Gelsi Wohlmuth.
- *Evolução da dentição na espécie humana: café dentária – 1ª série EM.*
Orientadora: Miriam S. Silveira.

ANEXO 11
DIÁRIO DO PESQUISADOR

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

DIÁRIO DO PESQUISADOR

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 14/07/1999 –

4ª feira

Neste dia compareci à Escola nos três turnos. Pela manhã, conversei com a supervisora NR que me falou que na noite anterior aconteceu a assembléia geral de pais, alunos e professores para votar a re-avaliação das normas de convivência da Escola. Ela me disse: “os alunos perderam muito as suas conquistas”. Com ela também tomei conhecimento do Parecer 323/99 do Conselho Estadual de Educação sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, Parecer 243/99 e 244/99 sobre o mesmo assunto.

À tarde, conversei com a supervisora ML que comentou comigo as normas de convivência/99 e disse: “acho que avançamos, as normas estão mais enxutas, mais objetivas, É resultado do amadurecimento de todos”. PERGUNTO: mas não houve perdas democráticas para os alunos? Diz ela: “mas houve uma avaliação por todos os segmentos”.

REFLEXÃO DO PESQUISADOR: Embora me pareça que as normas tenham ficado mais autoritárias, é preciso que a gente não perca de vista a contradição. A um avanço pode acontecer um retrocesso para avançar depois.

Neste dia encontrei-me também com a supervisora EA que fez referências à aprovação das normas de convivência. Disse ela: “foram aprovados os itens que os professores e pais queriam, os alunos tiveram várias perdas; eles ficaram com a “urna”, único espaço para reivindicar. Houve retrocesso”. Ponderei com ela que a posição de NR é contrária à dela. NR considera que as normas estão mais enxutas, mais objetivas. Ela retruca: “mais autoritárias”. Disse, então a ela: “isso faz parte do movimento da Escola, que não é unidirecional, mas contraditório. Só esta contradição gera conflito e este o crescimento. Vivemos num espaço de avanços-retrocessos-avanços. NR diz que “as normas foram aprovadas desta maneira, fruto da discussão. A sua aplicação vai apontar as dificuldades, problemas, limitações, que poderão ser aperfeiçoados no próprio processo de avaliação”.

Neste dia ainda, procedi ao levantamento da situação funcional dos professores, com a ajuda da secretária MC, tendo por base os seguintes aspectos: ingresso no magistério, ingresso no IEEMD, formação.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

DIÁRIO DO PESQUISADOR

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 19/10/2000 –

5ª feira

Compareci ao IEEMD (manhã e tarde) para visita à Mostra de Ciências e Artes, que se iniciou ontem, dia 18. Conversei informalmente com os professores orientadores sobre os objetivos dos trabalhos, estrutura e participação dos alunos. Conversamos sobre a necessidade de registrar em vídeo as atividades da Mostra para facilitar a análise (avaliação dos trabalhos). Neste mesmo dia, providenciei filmadora e acertei com a pessoa responsável pela filmagem para me acompanhar.

Os professores coordenadores da Mostra me convidaram para participar da discussão sobre a avaliação dos alunos em relação aos trabalhos apresentados. Na discussão, o professor SO defende que a nota valha para todas as disciplinas. A professora DE não concorda com esta posição: acha que a nota deve valer para a matéria (ou matérias) a que se refere o trabalho. LA acha que nem deveria haver nota e pergunta minha opinião.

Reafirmando minha posição de pesquisador, questiono: por que os professores e alunos envolvidos nos trabalhos não se envolveram nesta decisão? Os projetos dos trabalhos não previram as formas e critérios de avaliação? Por que só agora, quando os trabalhos já estão sendo apresentados, a preocupação com a avaliação? Se a nota simboliza a aferição da aprendizagem realizada, atribuir nota indiscriminada para todas as disciplinas não fere o princípio básico de aprendizagem em relação aos objetivos básicos de cada projeto de trabalho? Decidiu-se, então, por reunir professores e alunos participantes dos trabalhos para a discussão do processo avaliativo, tendo por base os objetivos previstos nos projetos de cada trabalho.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA – ESPANHA
PROGRAMA DE DOUTORADO EM REFORMAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

DIÁRIO DO PESQUISADOR

Campo de pesquisa: Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias

Local: Torres/RS

Data: 20/10/2000 –

5ª feira

Continuei visitando os trabalhos da Mostra que não consegui observar no dia anterior. Como o número de trabalhos era grande, selecionei, com a ajuda da equipe pedagógica e dos professores coordenadores do evento, os trabalhos a serem filmados na íntegra. Procurei não interferir na seleção dos trabalhos para que o critério proximidade ou afastamento do enfoque interdisciplinar não prevalecesse. REFLEXÃO DO PESQUISADOR: Acredito que minha atitude de não interferir foi correta, pois os professores que participaram da seleção, entre os critérios tema, metodologia, conclusões, correlacionaram os trabalhos ao enfoque interdisciplinar, no nível da compreensão que tinham, oferecendo elementos valiosos para minha análise.

Na parte da manhã filmamos o trabalho *Conhecer para mudar ou Conhecer hoje para transformar amanhã*. Na conversa informal que tive com a professora coordenadora deste trabalho, ela me forneceu o projeto, o relatório e a auto-avaliação das alunas participantes.

À tarde e à noite completamos a filmagem dos trabalhos, entre eles: *Personalidades dos 500 anos do Brasil*; *Eureka: musa paradisíaca*; *Trânsito de Torres*; *Primeiras etapas de uma obra*, entre outros.

A orientadora do Projeto *Eureka: musa paradisíaca*, manifestando desejo de que eu analisasse a proposta do trabalho, passou-me o projeto, relatório e fotos. Pensei no momento em entrevistá-la. Entretanto, acabei conversando informalmente com ela, posto que já havia acompanhado o seu trabalho em sala de aula. Vou deixar para questioná-la sobre este trabalho na entrevista de aprofundamento. Acredito que posso conseguir dados valiosos em relação à interdisciplinaridade, levando-a a confrontar sua experiência de sala de aula como professora de Química e este projeto. Na minha visão são experiências contraditórias.